



Universidade de Brasília (UnB)

Instituto de Letras (IL)

Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV)

Programa de Pós-Graduação em Lingüística (PPGL)

## **A MULTIMODALIDADE TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**

***Cristiane Ribeiro Gomes Bou Maroun***

Brasília, março de 2006.



Universidade de Brasília (UnB)  
Instituto de Letras (IL)  
Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV)  
Programa de Pós-Graduação em Lingüística (PPGL)

*Cristiane Ribeiro Gomes Bou Maroun*

## **A MULTIMODALIDADE TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Lingüística pela Universidade de Brasília (UnB).

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Josenia Antunes Vieira

Brasília, março de 2006.

## BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josenia Antunes Vieira  
Presidente

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Christina Diniz Leal  
Membro

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marcia Elizabeth Bortone  
Membro

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa  
Suplente

Um bom professor se faz com paciência, algum preparo e um pouco de dedicação. Um excelente professor, além desses atributos, terá também vocação, humildade e competência. Entretanto, só será um mestre inesquecível aquele que, além de tudo, amar o educando e a humanidade, respeitando em cada aluno um ser humano em processo.

Martha de Freitas Azevedo Pannunzio

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, Mestre por Excelência, que me deu o dom da vida e me permitiu a concretização deste sonho.

Aos meus queridos pais, Henri e Maria Anita, a quem dedico este trabalho. Foram seus exemplos de vida, de sabedoria e de coragem que sempre me inspiraram e que me motivaram a chegar até aqui. Obrigada pelo apoio e carinho em todos os momentos.

Ao meu irmão Georges, por quem tenho um amor todo especial, por suas palavras amigas e pela torcida constante.

Aos meus colegas de trabalho e, em especial, aos meus chefes, Dr. Pedro e Dr. Mizael, pela compreensão, pelo apoio e, sobretudo, pela demonstração de amizade.

À minha orientadora Josenia, um agradecimento especial e minha eterna gratidão, por ter acreditado em mim, pela orientação segura, pelo incentivo constante e pela mão amiga em todos os momentos.

Aos meus professores de Análise de Discurso Crítica.

À Professora Heloísa Salles, por toda compreensão e pelas palavras amigas.

Aos funcionários do Departamento, que, mesmo na correria do dia-a-dia, estão sempre dispostos a ajudar.

Aos colegas de curso Harrison, Cordélia e Janaína, que começaram essa caminhada junto comigo, pelo apoio imprescindível e pelos bons momentos partilhados. A você Janaína, que, mesmo ocupada com seu bebê recém-nascido, sempre se mostrou disposta a trocar idéias, a contribuir com sugestões super valiosas, um agradecimento todo especial.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	IX
<b>ABSTRACT</b> .....	X
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 – PRIMEIROS PASSOS</b> .....	14
1.1 Apresentação do objeto de pesquisa: o texto multimodal.....	14
1.2 O livro didático de Português.....	17
1.3 A influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais no livro didático de Português.....	20
1.4 Gêneros textuais no livro didático de Português.....	22
1.5 Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e o discurso .....	27
<b>CAPÍTULO 2- A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	30
2.1 A cientificidade da Lingüística e o enfoque da Análise de Discurso Crítica.....	30
2.2 Estudos sobre o discurso: influências sobre a Análise de Discurso Crítica ....	33
2.3 A Análise de Discurso Crítica e a Teoria Social do Discurso .....	35
2.4 Pelos caminhos da Semiótica: de Saussure a Kress e van Leeuwen .....	41
2.5 As várias realizações da ideologia .....	50
<b>CAPÍTULO 3 – A DEFINIÇÃO DA METODOLOGIA</b> .....	54
3.1 Método qualitativo de pesquisa.....	54
3.2 Passos metodológicos .....	56
3.3 Coleta de dados .....	58
3.4 Categorias selecionadas para análise dos textos.....	60
3.4.1 <i>Categorias da Gramática Visual</i> .....	60
3.4.1.1 Participantes.....	61
3.4.1.2 Processos narrativos.....	61
3.4.1.3. A composição espacial do significado .....	63
3.4.1.4. O dado e o novo.....	64
3.4.1.5. O real e o ideal .....	64
3.4.1.6. A Projeção/saliência .....	64

3.4.2. <i>Categorias de análise propostas por Fairclough</i> .....	65
3.4.2.1. Condições da prática discursiva .....	66
3.4.2.2. Intertextualidade manifesta.....	66
3.4.2.3. Interdiscursividade.....	66
3.4.2.4. Ethos.....	67
3.4.2.5. Transitividade.....	67
3.4.2.6 Tema.....	67
3.4.2.7 Significado das palavras.....	68
3.4.2.8 Metáfora.....	68
3.4.2.9 Efeitos ideológicos e políticos do discurso.....	68
3.4.3 <i>Categorias de análise da ideologia propostas por Thompson</i> .....	69
3.4.3.1 Legitimação.....	69
3.4.3.2 Dissimulação .....	70
3.4.3.3 Unificação .....	70
3.4.3.4 Fragmentação.....	71
3.4.3.5 Reificação .....	71
3.5 Proposta de análise e interpretação dos dados.....	74

## **CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE TEXTOS MULTIMODAIS** .....75

4.1 A fonte dos dados: os livros didáticos de Português.....	75
4.2 Os textos multimodais selecionados .....	76
4.3 Análise dos textos selecionados.....	77
4.3.1 <i>Análise do Texto 1: “O que é um texto?”</i> .....	77
4.3.1.1 Categorias analíticas de Kress e van Leeuwen .....	79
4.3.1.2 Categorias analíticas de Fairclough .....	80
4.3.1.3 Categorias analíticas de Thompson .....	81
4.3.2 <i>Análise do Texto 2: Propaganda do Greenpeace</i> .....	82
4.3.2.1 Categorias analíticas de Kress e van Leeuwen.....	83
4.3.2.2 Categorias analíticas de Fairclough .....	83
4.3.2.3 Categorias analíticas de Thompson .....	85
4.3.3 <i>Análise do Texto 3: “Não há vagas”</i> .....	86
4.3.3.1 Categorias analíticas de Kress e van Leeuwen.....	87
4.3.3.2 Categorias analíticas de Fairclough .....	87
4.3.3.3 Categorias analíticas de Thompson .....	89

4.3.4	<i>Análise do Texto 4: "Pausa"</i> .....	91
4.3.4.1	Categorias analíticas de Fairclough e de Thompson...	93
4.3.5	<i>Análise do Texto 5: "Um texto pode ser visual?"</i> .....	95
4.3.5.1	Categorias analíticas de Kress e van Leeuwen .....	96
4.3.5.2	Categorias analíticas de Fairclough .....	98
4.3.5.3	Categorias analíticas de Thompson .....	99
4.3.6	<i>Análise do Texto 6: "A imagem em foco"</i> .....	101
4.3.6.1.	Categorias analíticas de Kress e van Leeuwen e de Thompson.....	103
4.4	Comentários gerais sobre os textos analisados .....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....		110

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	114
---	-----

## **ANEXOS**

ANEXO I - Capa do Livro: Português: língua e literatura– Ensino Médio (Volume Único)

ANEXO II – Capa do livro: Português: novas palavras - Ensino Médio (Volume Único)

ANEXO III– Capa do livro: Português: linguagens – Ensino Médio (Volume Único)

ANEXO IV – Texto 1: "O que é um texto?"

ANEXO V – Texto 2: "Propaganda do Greenpeace"

ANEXO VI – Texto 3: "Não há vagas"

ANEXO VII –Texto 4: "Pausa"

ANEXO VIII -Texto 5: "Um texto pode ser visual?"

ANEXO IX – Texto 6: "A imagem em foco"

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 2.1: Concepção Tridimensional do Discurso .....	39
FIGURA 3.1 Passos metodológicos .....	57
FIGURA 4.1: Texto: "O que é um texto?" .....	78
FIGURA 4.2: Texto: "Propaganda do Greenpeace" .....	82
FIGURA 4.3: Texto: "Não há vagas" .....	86
FIGURA 4.4: Texto: "Pausa" .....	92
FIGURA 4.5: Texto "Um texto pode ser visual?" .....	96
FIGURA 4.6: Texto "A imagem em foco" .....	103

## RESUMO

A profusão de imagens, nas práticas de escrita, abriu espaço para mudanças do discurso, colocando em evidência a linguagem visual. Hoje em dia, os textos requerem além de aparato tecnológico, cores variadas e sofisticados recursos visuais. Entram em alta os textos multimodais, ou seja, aqueles que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição. A presença de textos compostos pelas modalidades verbal e visual no livro didático de Português motivou-me a desenvolver pesquisa sobre o assunto. Então surgiu o objetivo deste trabalho: analisar, sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Teoria da Semiótica Social, a forma como a multimodalidade dos textos é explorada nos livros didáticos de Português do Ensino Médio selecionados para análise, de forma a conduzir ou não os alunos à interpretação de todos os modos semióticos presentes no texto. Para tanto, levantei três perguntas de pesquisa: 1) As atividades propostas pelo livro didático para cada texto selecionado levam o aluno à leitura crítica de todos os modos semióticos presentes no texto? 2) Como são produzidos os sentidos nos textos multimodais que apresentam as modalidades verbal e visual? 3) Como é tratada a ideologia nos textos selecionados para análise? Este estudo teve como fundamentação teórica a Análise de Discurso Crítica (ADC) e a Teoria da Semiótica Social. A construção do *corpus* da pesquisa foi qualitativa: selecionei seis textos, formados pelas modalidades verbal e visual, extraídos de três livros didáticos de Português do Ensino Médio (Volume Único). Pela análise desses textos, com base nas categorias de Kress e van Leeuwen (1996), de Fairclough (2001, 2003) e de Thompson (1995), foi possível verificar que as modalidades escrita, oral e visual concedem ao produtor do signo a realização do seu propósito ideológico, o que confere ao texto multimodal um de seus princípios mais relevantes: o do poder. Os produtores e os leitores possuem poder em relação ao texto, produzindo signos complexos, sustentados pelos interesses dos interlocutores. A aplicação das categorias analíticas possibilitou, ainda, a constatação de que as imagens integram argumentos discursivos à parte do discurso falado ou escrito e de que a composição das linguagens verbal e visual não é neutra ou livre de valores. O futuro nos reserva uma comunicação mais intensamente multimodal e, por isso, a escola deve buscar construir e transformar a realidade cultural, por meio de um ensino de produção e de leitura de textos que trabalhe, além da modalidade verbal, a modalidade visual de forma sistematizada, com base nas categorias da Gramática Visual, para um ensino de Língua Portuguesa que atenda às necessidades de um mundo multissemiótico em transformação.

**Palavras-chave:** discurso; texto; texto multimodal; gramática visual; modos semióticos, ideologia.

## ABSTRACT

A vast array of images on writing practices opens opportunity for changes in discourse, mainly when it comes to emphasizing the visual language. Texts require nowadays not only a great variety of colors and sophisticated visual devices but also technological apparatus. Multimodal texts are in, i.e., those texts on which two or more kinds of semiotic modes are used in their structure. The presence of texts formed by verbal and visual modes seen on Portuguese Language didactic books has led me to develop a research on the subject. Thus, the present paper aims at analyzing under the Critical Discourse Analysis and the Social Semiotic Theory the way the multimodality of texts is explored on the selected Portuguese Language didactic books for High School students, so as to decide whether or not to guide them for interpreting all the semiotic modes in texts. With this objective in view, three major questions concerning the research have arisen: 1) Do the activities proposed on the didactic book for each chosen text takes the student to a critical reading of all the semiotic modes present in the text? 2) How are produced the meanings in multimodal texts formed by verbal and visual modalities? 3) How is the ideology dealt with on the selected texts for analysis? This paper had as theoretical support the Critical Discourse Analysis and the Social Semiotic Theory. The *corpus* of the research obeyed a qualitative methodology : six texts formed by verbal and visual modalities were selected from three didactic Portuguese books for High School (a three-grade book, intended for all series). By analyzing those texts, based upon the categories of Kress and van Leeuwen (1996), Fairclough (2001, 2003) and Thompson (1995), it was possible to conclude that written, oral and visual modalities give the producer of the linguistic sign the achievement of its ideological purpose, which grants to the multimodal text one of its highest relevant principles: the one of power. As to the text, both writers and readers exercise power on it, producing complex signs, supported by the interest of the interlocutors. The application of analytical categories makes it possible, moreover, to conclude that the images are part of discursive arguments, apart from spoken or written discourse; and that the formation of verbal and visual languages is neither neuter nor values-free. The future predicts us a communication somehow intensely multimodal, therefore forcing the school to build up and transform the cultural reality. That will occur by means of a teaching method which emphasizes the writing and reading of texts that deal with not only the verbal but also with the visual modality, on a systematized way. Such way will be based upon the Visual Grammar categories, viewing at the teaching of the Portuguese Language that meets the needs of a multisemiotic world in constant change.

**Key words:** discourse; text; multimodal text; visual grammar; semiotic modes; ideology.

## INTRODUÇÃO

No mundo em que vivemos, a linguagem perpassa cada uma de nossas atividades individuais e coletivas. Verbais ou não-verbais, as linguagens se completam e se modificam constantemente, acompanhando o movimento de transformação do ser humano e os interesses e as necessidades de cada época.

O ritmo das inovações tecnológicas na atualidade, sem precedentes na história, tem provocado mudanças e alterações na linguagem escrita. Essas mudanças significativas colocam em foco um tipo de texto que se mostra bastante presente nas práticas sociais contemporâneas: o texto multimodal, o qual considero reflexo da intensa profusão de imagens que passaram a figurar na linguagem em diversas áreas. Um dos exemplos dessa transformação diz respeito aos livros didáticos que, antigamente, eram monocromáticos e, hoje em dia, além da linguagem verbal, apresentam uma infinidade de imagens, de cores e de recursos gráficos. As imagens passam a compor o sentido dos textos juntamente com a modalidade escrita, com forte carga semântica e ideológica, deixando de apresentar caráter meramente ilustrativo.

A presença de textos multimodais no livro didático de Português do Ensino Médio despertou-me grande interesse em empreender pesquisa sobre o assunto, dada à minha familiaridade com livros didáticos, com os quais trabalhei durante dez anos, quando atuei como professora de Português em turmas do Ensino Médio no Centro Educacional 01 do Paranoá. Mas teria de ter uma meta, um objetivo claro, então ele surgiu: analisar, sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Teoria da Semiótica Social, a forma como a multimodalidade dos textos é explorada nos livros didáticos de Português do Ensino Médio selecionados para análise, de forma a conduzir ou não os alunos à interpretação de todos os modos semióticos presentes no texto.

Para tanto, proponho três questões de pesquisa: 1) As atividades propostas pelo livro didático para cada texto selecionado levam o aluno à leitura crítica de todos os modos semióticos presentes no texto? 2) Como são produzidos os sentidos nos textos multimodais que apresentam as modalidades verbal e visual? 3) Como é tratada a ideologia nos textos selecionados para análise?

Dessa forma, o presente trabalho pretende ser uma contribuição no sentido de focar, dentro dos estudos lingüísticos, o texto multimodal, ou seja, “aquele cujo significado realiza-se por mais de um código semiótico” (Kress e van Leeuwen, 1996), tendo em vista que valorizar apenas a modalidade escrita como principal modo semiótico é explicar apenas parte do panorama comunicacional nos dias atuais.

Como arcabouço teórico para a pesquisa, utilizo a Análise de Discurso Crítica, que tem como teórico principal Fairclough (2001, 2003), e a Teoria da Semiótica Social de Kress e van Leeuwen (1996), com sua Gramática Visual, o que me permite análise das modalidades verbal e visual, pois as formas lingüísticas e as imagéticas podem revelar pistas significativas e ideológicas nos textos.

A metodologia escolhida é de cunho qualitativo: o método de coleta de dados consistiu na busca e na seleção de textos multimodais, compostos de linguagem verbal e de imagens, retirados de três livros didáticos de Português do Ensino Médio (Volume Único).

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento o objeto de pesquisa, faço considerações sobre o livro didático de Português e um breve comentário sobre a situação atual do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

O segundo capítulo é dedicado à fundamentação teórica que norteia minha dissertação. Apresento a ADC na perspectiva tridimensional de Fairclough (2001), menciono Chouliaraki e Fairclough (1999), que repensam a forma do discurso e destacam outras modalidades de discurso não-verbal, bem como discorro sobre as novas perspectivas para o discurso lançadas em Fairclough (2003). Apresento, ainda, o percurso dos estudos semióticos de Saussure até a Teoria da Semiótica Social proposta por Kress e van Leeuwen (1996). Por fim, discorro sobre as várias realizações da ideologia, com destaque para os modos de operação da ideologia propostos por John Thompson (1995).

No terceiro capítulo, apresento o método qualitativo, o processo de coleta de dados para formação do *corpus* da pesquisa e as categorias analíticas de Kress e van Leeuwen (1996), de Fairclough (2001, 2003) e de Thompson (1995) aplicadas aos textos selecionados, bem como explico minha proposta de análise e de interpretação dos dados.

O quarto capítulo consiste na análise dos textos multimodais selecionados, com base nas categorias aplicadas aos modos lingüístico e imagético, a fim de verificar a composição de sentidos das modalidades envolvidas na produção de cada texto. Apresento, ainda, comentários gerais sobre os textos analisados, buscando responder às questões propostas para este estudo.

Concluo a dissertação com algumas considerações referentes aos resultados obtidos ao longo do estudo, os quais podem significar, a meu juízo, uma contribuição para novas pesquisas que venham enfocar o discurso multimodal, o qual ocupa espaço cada vez mais significativo nas práticas sociais contemporâneas.

# CAPÍTULO 1

## PRIMEIROS PASSOS

“Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, como respirar, é nossa função essencial.”

MANGUEL, Alberto. Uma história da leitura.  
São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Neste primeiro capítulo, faço menção das reflexões iniciais que orientaram a elaboração da pesquisa. Na seção 1.1 destaco o objeto de pesquisa; na seção 1.2 apresento alguns comentários sobre o livro didático de Português, fonte dos dados selecionados; na seção 1.3 discorro sobre a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais no livro didático de Português; na seção 1.4 enfoco os gêneros textuais no livro didático; e, na seção 1.5, apresento algumas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa.

### **1.1 Apresentação do objeto de pesquisa: o texto multimodal**

Neste mundo em movimento e em transformação, os estudos de linguagem ou de linguagens tornam-se cada vez mais importantes. É por meio das linguagens que interagimos com outras pessoas, próximas ou distantes, informando ou informando-nos, esclarecendo ou defendendo nossos pontos de vista, alterando a opinião de nossos interlocutores ou sendo modificados pela opinião deles. É pela linguagem que é expressa toda forma de opinião, de informação e de ideologia. (Cereja e Magalhães, 2003, p. 3)

Na cultura ocidental, a linguagem verbal tem sido considerada o modo dominante de comunicação, com a escrita tendo *status* mais alto do que a fala e os outros modos semióticos, como ilustrações, fotos, grafites, considerados apenas como "suportes ilustrativos da coisa real" (Kress, 1993, p.3). Contudo, com o surgimento da televisão nos meios de comunicação, com a ampla e massiva utilização de imagens em jornais, revistas, Internet, propaganda, a tese da dominância da linguagem verbal ficou abalada.

A profusão de imagens, nas práticas de escrita, abre espaço para mudanças do discurso, colocando em evidência, principalmente, a linguagem visual. A utilização da modalidade visual tem provocado efeitos nas formas e nas características dos textos, evidenciando os *textos multimodais*, ou seja, aqueles que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (palavras e imagens, por exemplo), daí resultando a noção de multimodalidade. Dessa forma, a proposta de analisar *textos multimodais* surgiu pela observação de que as imagens estão cada vez mais evidentes no discurso contemporâneo. A presença desses textos no livro didático de Português motivou-me a desenvolver pesquisa sobre o assunto.

O grande volume de informações que as pessoas recebem por meio das mudanças tecnológicas vem contribuindo para o aumento do interesse pela multimodalidade dos meios lingüísticos em que estamos mergulhados nos dias de hoje. A esse respeito Kress et al. (1995, pp.1-2) afirmam:

"... é simplesmente o caso da paisagem da comunicação e da representação, a paisagem semiótica ter mudado de formas tão variadas nos últimos 40 anos... O visual é hoje mais proeminente como forma de comunicação... Não só a linguagem escrita está menos no centro dessa nova paisagem, e menos central como um meio de comunicação, a mudança está produzindo textos que são altamente multimodais. Um efeito dessa mudança está relacionado ao fato de que hoje é impossível ler textos de maneira eficiente considerando somente a linguagem escrita: ela existe como um elemento de representação num texto que é sempre multimodal, e deve ser lida em conjunto com todos os outros modos semióticos..."

Em relação a essa mudança na paisagem semiótica nas últimas décadas, Vieira (2004, p. 15) postula que:

A imagem impõe domínio próprio devido a sua relevância no mundo contemporâneo e, de certa forma, torna-se invasora da vida das pessoas, pois, mesmo quando não as queremos, as imagens invadem todos os espaços de nossa vida de modo rápido e dominador. O que pretendemos dizer é que podemos ler ou não os textos escritos, mas dos textos imagéticos é mais difícil escaparmos de sua sedução, manifestada pelo tamanho da imagem, pelo movimento e pela cor e beleza. Um fato ou outro sempre atrairá o nosso olhar e nos aprisionará.

Apesar de o discurso não-verbal ter ficado, por muito tempo, relegado a segundo plano ou mesmo ter sido excluído das pesquisas lingüísticas em geral, os textos multimodais despontam, hoje, como fonte essencial para a Análise de Discurso Crítica (ADC), haja vista que os analistas do discurso

pretendem mostrar, entre outros aspectos, como esses textos podem, de fato, reproduzir ideologias e como a linguagem pode ser utilizada para veicular poder na interação social nos dias atuais. A linguagem visual, juntamente com a linguagem verbal, consiste em subsídio para uma investigação significativa dos atos de produção lingüística nas práticas sociais contemporâneas.

Na delimitação da unidade de análise, a opção pela dimensão textual direciona o método de estudo dentro da ADC, que trabalha com a língua em sua concretude, ou seja, a língua situada no emaranhado das relações humanas, não a língua divorciada do contexto social.

Por tomar o texto como unidade de análise para esta pesquisa, considero pertinente definir este termo. De acordo com van Dijk (1992, p. 45), "as dimensões textuais dão conta das estruturas do discurso em diferentes níveis de descrição." O autor completa sua definição ao afirmar que a Análise de Discurso Crítica procura empreender mais que uma simples descrição das estruturas textuais e que, por isso, "uma análise extensa do discurso supõe uma integração do texto e do contexto no sentido de que o uso de um discurso em uma situação social é, ao mesmo tempo, um ato social."

Fairclough (2001, p. 23) utiliza o termo 'texto' em um sentido que é bastante familiar na Lingüística "para referir a qualquer produto escrito ou falado, de tal maneira que a transcrição de uma entrevista ou conversa, por exemplo, seria denominada como um *texto*". Para o autor, qualquer 'evento' discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como um *texto*. Acrescenta ainda que "é muito apropriado estender a noção de discurso a outras formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens."

Adoto, neste trabalho, essas definições de texto, apenas quero ressaltar que, além de ações lingüísticas, em um texto multimodal as ações extralingüísticas apresentam relevância para que o evento discursivo tenha sucesso. Considerando a visão multimodal, não é possível ler textos prestando atenção apenas na mensagem escrita, pois esta constitui apenas *um* elemento representacional que coexiste com uma série de outros, como a formatação, o tipo de fonte, a presença de imagens e todo tipo de informação advinda de quaisquer modos semióticos que estão presentes no texto.

Concordo com Kress e van Leeuwen (1996) quando eles dizem que desenvolver a habilidade para produzir e entender textos multimodais na sociedade contemporânea constitui tarefa de extrema relevância. Assim, considero importante analisar os textos multimodais no contexto do livro didático de Português, importante recurso utilizado no ensino de língua materna.

Tendo em vista as razões expostas sobre a importância de pesquisas na área da comunicação visual, passo agora a fazer algumas considerações sobre o Livro Didático de Português, pois é desse material que proponho iniciar meu trabalho, já que dele serão retirados os textos multimodais para análise.

## **1.2 O Livro Didático de Português**

Antes de tecer alguns comentários sobre o Livro Didático de Português (LDP), quero apresentar, de forma resumida, o processo de transição pelo qual passou esse livro do século XIX aos dias atuais.

Segundo Magda Soares (2002), os livros didáticos eram poucos. A *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laerte, foi o livro das aulas de Português desde quando foi editado nos últimos anos do século XIX, até os anos 60, do século XX. A primeira edição é de 1895, a última é de 1968 ou 1969. Era o livro que dominava todas as escolas na área de Português.

A Antologia Nacional era apenas uma antologia, uma coletânea de textos. Ao lado da Antologia, usava-se uma gramática normativa, sem exercícios e sem atividades. O aparecimento de exercícios de atividades para os alunos, que caracteriza, hoje, os livros didáticos, surgiu a partir dos anos 50,60.

De acordo com Bezerra (2003, p. 35), o feitiço que têm os livros didáticos hoje (com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações) surgiu no fim dos anos 60, tendo se consolidado na década de 70, início da expansão editorial desse tipo de livro, que, na década de 80, chegou, aproximadamente, a 20.000 títulos e na de 90 em torno de 25.000.

Segundo essa autora, até os anos 60, os textos literários compunham os livros didáticos de Português e a idéia era a de que só uma produção literária era texto, devendo os alunos imitar os modelos consagrados para aprender a escrever. Com a influência da lingüística estrutural e da teoria da comunicação, na década de 70, os livros de Português passaram a apresentar além de textos

literários, textos jornalísticos e de história em quadrinhos, como unidades comunicativas e completas, que apresentam uma mensagem a ser decodificada pelos alunos leitores.

Essa concepção de texto como unidade lingüística portadora de significado a ser decodificado pelos leitores predomina nos LDP até meados dos anos 80. Isso não significa que hoje não encontremos mais essa concepção, ela ainda está presente, apenas concorre com uma concepção de texto organizada com base em critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e outros, podendo ser oral ou escrito e possível de ser interpretado de formas variadas. Com essa nova concepção, percebemos que a variedade de textos nos LDP é marcante.

O livro didático de Português, constitui-se, hoje, se não como único material de ensino/aprendizagem na sala de aula, como o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras.

De acordo com Marcuschi (2003a), salvo engano ou alguma mudança radical nos modelos de ensino existentes atualmente, parece legítimo supor que, mesmo numa época marcada pela comunicação eletrônica e pela entrada de novas tecnologias (livros eletrônicos e Internet), o material didático continuará sendo uma peça importante no ensino.

Segundo Bittencourt (2004), o livro didático tem despertado interesse de muitos pesquisadores nas últimas décadas. Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor como produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos, seu papel na configuração da escola contemporânea e sua importância como instrumento de comunicação, de produção e de transmissão de conhecimento, integrante da "tradição escolar" há, pelo menos, dois séculos.

O principal objetivo do livro didático de Português é contribuir para o ensino da língua materna, " com uma nova abordagem que tem como propósito desenvolver e expandir a competência comunicativa dos usuários da língua, de modo a lhes garantir o emprego da Língua Portuguesa em diversas situações de comunicação, produzindo e compreendendo textos que interagem com eles, cotidianamente, em situações diversas de interação comunicativa" (PCNs, 1999). Como ressalta Rangel (2003, p.16), "nesse sentido, o ensino de língua materna deve ser, antes de mais nada, o ensino de uma forma específica de (inter)agir, e não apenas de um conjunto de informações sobre a língua."

Para esse ensino de língua materna, segundo os critérios classificatórios estabelecidos pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o livro didático deve apresentar uma diversidade de gêneros textuais, sendo imprescindível a presença de textos literários (Guia 2002, p.37).

Quanto aos reflexos nos livros didáticos, Rojo e Batista (2003) afirmam que, no campo da produção editorial, o PNLD delineou o “norte” para a qualidade desses livros. Desse modo, o percentual de livros recomendados tem aumentado, vem contribuindo para o ensino de melhor qualidade, possibilitando reformulação dos padrões do manual escolar e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas.

Contudo, segundo esses mesmos autores, a política do livro didático ainda precisa passar por reformulações, de forma a priorizar os conteúdos em relação às novas mudanças ocorridas no cenário comunicacional, Internet etc. É necessário considerar outras formas de representação fazendo seu trabalho simbólico por meio de outros modos semióticos, além da fala e da escrita. Na concepção de Rangel (2003), o LDP precisará enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua etc.

Enfim, por considerar o processo de aprendizagem uma negociação entre os participantes não só em relação ao conteúdo a ser estudado, mas também em relação a sua implementação em sala de aula, vejo o livro didático como uma consequência de todas as escolhas oriundas de uma idéia de planejamento que nele se refletem, como um lugar repleto de pistas significativas sobre a formação discursiva de conceitos e, ainda, como elemento “provocador” que pode abrir pontos para a troca de idéias, de opiniões e de pontos de vista.

Portanto, é do livro didático que proponho iniciar minha pesquisa, pois dele serão retirados os textos selecionados para análise, a fim de verificar a forma como a multimodalidade é explorada nos livros didáticos de Português do Ensino Médio.

### **1.3 A influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Livro Didático de Português**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão influenciando a elaboração dos Livros Didáticos de Português; pelo menos é o que lemos nas capas de alguns deles (de acordo com os PCNs). A novidade está em antever a disciplina Língua Portuguesa, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade.

O componente curricular Língua Portuguesa encontra-se especificado na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, no Parecer do Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica nº 15/98 – CNE/CEB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio de 1999.

A LDB nº 9.394/96, em sua Seção IV, dispõe sobre o Ensino Médio, destacando o aprofundamento dos conhecimentos como meta para o continuar aprendendo; o aprimoramento do aluno como pessoa humana; e a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade, em um mundo novo que se apresenta, no qual o caráter da Língua Portuguesa deve ser basicamente comunicativo.

Os PCNs (1999) contêm aspectos positivos que podem ser ressaltados sob o ponto de vista teórico, tais como: (a) adoção do texto como unidade básica de ensino, (b) produção lingüística tomada como produto de discursos contextualizados; (c) noção de que os textos distribuem-se em um contínuo de gêneros estáveis, com características próprias, sendo socialmente organizados tanto na fala como na escrita; (d) atenção para a língua em uso sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas como estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos; (e) atenção especial para a produção e para a compreensão do texto oral e escrito, buscando, também, compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer algo que procura “enganar” o interlocutor ou subjugar-lo; (f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico; (g) clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação lingüística e (h) noção de que o aluno deixa de ser mero receptor de informações descontextualizadas para ser co-produtor do seu conhecimento.

Quero, neste momento, ressaltar a influência dos PCNs (1999) sobre a elaboração dos três livros didáticos do Ensino Médio selecionados para esta pesquisa: *Português: linguagens* de Cereja e Magalhães, *Português: língua e literatura* de Maria Luiza Abaurre et al. e *Português: novas palavras* de Emília Amaral et al.

Cereja e Magalhães (2003), autores do livro ***Português: linguagens***, afirmam o seguinte na introdução do Manual do Professor (p. 3):

Este volume procura atender às necessidades essenciais do estudante de Ensino Médio de hoje e aos novos desafios lançados pela Lei de Diretrizes e Bases e pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, particularmente na área de linguagens, códigos e suas tecnologias.

De acordo com esses autores, "*Português: linguagens*" se propõe a trabalhar com diferentes linguagens (a literatura, a publicidade, a pintura, os quadrinhos, as letras de música, as anedotas etc.), aproximando o estudo de Português da realidade do aluno.

Ainda segundo Cereja e Magalhães, o trabalho com a *gramática* privilegia os conteúdos essenciais para a leitura e a produção de textos. Conceitos novos e indispensáveis são introduzidos, tais como variedades lingüísticas, discurso, intencionalidade discursiva e polifonia discursiva, entre outros. Procura-se tratar esses conteúdos com abordagem teórica nova, apoiada na semântica, na lingüística textual e na análise do discurso.

Já o livro ***Português: novas palavras: literatura, gramática, redação*** (2000) de Emília Amaral et al. apresenta uma visão tradicional do ensino de Língua Portuguesa, que pode ser comprovada pela transcrição de um trecho da carta de apresentação da obra ao estudante:

Apropriar-se das mais variadas manifestações literárias em Língua Portuguesa, produzidas em épocas, culturas e lugares diferentes, *reforçar seus conhecimentos sobre o padrão culto da língua* e suas convenções e treinar a expressão verbal significa, em resumo, melhorar seu instrumental para interpretar e intervir no mundo que o cerca. (grifo meu)

Segundo Emília Amaral et al., a gramática é estudada de forma a estabelecer vínculos entre a exposição teórica de cada assunto e os respectivos exercícios de aplicação e uso. A expectativa dos autores é que, aprimorando suas habilidades quanto ao uso do idioma, o aluno passe a dispor de novos recursos para se comunicar com maior adequação e eficiência.

O livro *Português: língua e literatura* (2003) de Maria Luiza Abaurre et al. explicita, em sua carta de apresentação da obra ao aluno, a seguinte proposta:

Ao final do Ensino Médio, o aluno deverá ter compreendido que a linguagem, considerada em seu aspecto prático ou artístico, é parte integrante de nossas vidas; é um instrumento indispensável, tanto para a aquisição de conhecimento em quaisquer áreas do saber quanto para a participação nos mais diversos contextos sociais de interlocução.

A publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* reforçou uma tendência que já se verificava no ensino de Língua Portuguesa: a de um ensino contextualizado de gramática, centrado no texto.

Todavia, enquanto para os PCNs o texto deveria ser tomado como unidade básica de ensino, em muitas escolas o que se verificava, e ainda se verifica hoje, é o uso do texto como mero pretexto para a exemplificação da teoria ou para exercícios de análise gramatical, ou seja, utilizam-se textos, dos quais são extraídos elementos para um estudo lingüístico que não vai além do horizonte da frase. O texto, como unidade de sentido ou como discurso, é completamente esquecido.

Considerando que os PCNs trazem um enfoque discursivo ao ensino de Língua Portuguesa, os autores de livros didáticos devem procurar atender ao sugerido nesse documento. Vale ressaltar que alguns desses livros já têm buscado atender ao preconizado pelos PCNs, como exemplificado anteriormente nesta seção.

#### **1.4 Gêneros textuais no Livro Didático de Português**

A palavra *gênero* sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela literatura com um sentido especificamente literário, identificando os gêneros clássicos - o lírico, o épico, o dramático – e os gêneros modernos, como o romance, a novela, o conto, o drama etc. A expressão “gênero” sempre esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, mas já não é mais assim, como lembra Swales (1990, p. 33, apud Marcuschi 2003, p.29), ao dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

De acordo com Blancafort & Valls (1999), *gênero* mostra-se um conceito de difícil delimitação, por isso, seu uso é estendido para classificar grande parte dos produtos culturais em que o uso da palavra é fundamental. Atualmente se aplica também às novas tecnologias de comunicação: gêneros cinematográficos (comédia, musical etc), televisivos (*reality shows, talk shows* etc) ou radiofônicos (entrevistas, conversas etc).

Para Bakhtin (1997), a origem dos gêneros está nas relações sociais. A produção de enunciados reflete as condições e os objetivos do meio social, acadêmico, político, religioso ou de qualquer outra natureza. Os enunciados, para esse autor, são marcados por aspectos específicos do meio e que não precisam ser recriados toda vez que for necessário o ato de comunicar, ou seja, existem tipos de enunciados que são considerados padrão e são utilizados em determinadas situações. A esses tipos relativamente estáveis de enunciados Bakhtin denominou “gêneros do discurso”.

Bernard Schneuwly, um dos pesquisadores do grupo de Genebra que vem desenvolvendo estudos a respeito do ensino da escrita com base nos gêneros, faz uma pergunta curiosa: um escritor, hoje, escreveria um poema ou um romance (na forma como os compreendemos) se esses gêneros não existissem? Transpondo essa pergunta para situações mais comuns do dia-a-dia: como uma pessoa faria para produzir um comunicado escrito a outra pessoa, caso não houvesse a carta, o bilhete, o telegrama e outros gêneros já existentes socialmente?

Com essa pergunta, o pesquisador explica que as ações lingüísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, quem é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e *que gênero pode ser utilizado* para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo.

Dessa forma, fazemos uso dos gêneros textuais que nos foram transmitidos sócio-historicamente – o que não quer dizer que não seja possível transformar esses gêneros, ou criar outros – de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem historicamente.

Marcuschi (2003) reforça que os gêneros textuais/ discursivos são fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social de uma comunidade, fruto de trabalho coletivo e que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia.

Nos dias atuais, em plena fase da cultura eletrônica, com o telefone, gravador, televisão, e, particularmente com o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a Internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Marcuschi (2003) afirma que esses novos gêneros não são inovações absolutas, pois se ancoram em outros gêneros já existentes. Esse fato já fora notado por Bakhtin (1997) que falava na “transmutação” dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. A modernidade e o avanço da tecnologia favorecem o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas, como, por exemplo, o telefonema que apresenta similaridade com a conversação face-a-face e o *e-mail* (correio eletrônico), que tem nas cartas e nos bilhetes os seus antecessores. Contudo, as cartas eletrônicas constituem um novo gênero com identidade própria.

Ainda segundo Marcuschi (2003), os gêneros modernos, que surgiram no século XX, criaram formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita, já que tiveram como meio propagador as diversas mídias, fato que possibilitou uma maior interação entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento, o que caracteriza os gêneros compostos por textos multimodais.

Aspecto teórico relevante é a distinção entre duas noções nem sempre analisadas de modo claro: tipo textual e gênero textual. Os estudos voltados para o texto, em linhas gerais, consideram *tipo* como um construto teórico que pode determinar formas básicas e globais para a constituição de um texto (Marcuschi, 2000), podendo ser narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e conversacional; e consideram *gênero* como as inúmeras realizações empíricas do texto – carta, telefonema, conversa, palestra, aula, curriculum vitae, monografia, recibo, relatório, ofício, romance, editorial, notícia, telegrama, resumo, ata etc.

Os estudos voltados para o *discurso*, em linhas gerais, consideram gênero como tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados pela especificidade de uma esfera comunicativa (Bakhtin, 1997, p. 279). Assim, chamam de gênero discursivo todas as formas de enunciado (que resultam de uma fusão entre conteúdo temático, estilo e construção composicional) que variam de acordo com as esferas sociais de comunicação.

Com as proposições de autores como Bakhtin e Marcuschi, busquei enfatizar que todos os textos se realizam em algum gênero e que todos os gêneros comportam uma ou mais seqüências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo que, por sua vez, encontra-se dentro de uma formação discursiva.

Os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade. Dessa forma, Marcuschi (2003) afirma que suporte é o ambiente ou meio material pelo qual os gêneros são divulgados, isto é, um suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.

Entre os diversos tipos de suporte enumerados por Marcuschi (o livro, o livro didático, a revista, o jornal, a televisão, o rádio etc.), interessa-me, particularmente, o livro didático por constituir a fonte dos textos multimodais que pretendo analisar.

Para esse autor, o livro didático é um exemplo de suporte convencional, ou seja, um suporte elaborado com a função de portar ou fixar textos. Assim, Marcuschi considera o livro didático como um suporte textual. Ressalta, ainda, que o livro didático de Língua Portuguesa é um suporte que contém muitos gêneros, porque a incorporação desses gêneros textuais pelo LD não os muda em suas identidades, embora lhes atribua outra funcionalidade, o que ele denomina de *reversibilidade de função*. Por exemplo, um poema, uma charge, uma propaganda, uma história em quadrinhos e um conto continuam sendo o que representam originalmente e não mudam pelo fato de migrarem para o interior de um livro didático, o que não ocorre quando um romance incorpora em si cartas, poemas e anúncios.

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre em um ou em outro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento desses gêneros é importante tanto para a produção como para a compreensão de textos. De certo modo, essa é a idéia básica que se acha no centro dos PCNs (1999), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Dois dos livros didáticos de Português do Ensino Médio selecionados para esta pesquisa trabalham com a proposta de ensino dos gêneros textuais, partindo do pressuposto de que o conhecimento e o domínio dos diferentes gêneros textuais não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de

*recepção*, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos. Nas palavras de Cereja e Magalhães (2003, p. 17), autores de **Português: linguagens**, constantes do manual do professor:

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós não somente amplia sobremaneira a competência lingüística e discursiva dos alunos, mas também aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter, fazendo uso da linguagem.

Em linha próxima a de Cereja e Magalhães, o livro **Português: língua e literatura**, de Maria Luiza Abaurre et al., traz o seguinte comentário no Manual do Professor (p. 5):

A leitura deve ser vista como uma habilidade indispensável à vida social. Essa habilidade pode (e deve!) ser construída com base em práticas específicas. Nesse sentido, os alunos serão levados a observar aspectos estruturais dos textos, relacionar suas partes e, desse modo, construir, na prática, a habilidade de ler, compreender e *analisar textos de diferentes gêneros*. (grifo meu)

Apesar das propostas apresentadas por esses livros didáticos para o trabalho com gêneros textuais, cabe lembrar que os professores deveriam ter informação mais precisa sobre o conceito de gênero. Mesmo sabendo que os PCNs são diretrizes, e não um manual, concordo com Bezerra (2003) que os termos técnicos mais recentes (e ainda controversos, como é o caso de *gênero* e de *tipo*) deveriam ser objeto de uma definição ou explicação, que orientasse melhor os usuários desses PCNs, inclusive para os professores saberem se devem buscar menos ou mais informações sobre o assunto e como desenvolver sua atividade com texto em sala de aula. Enfim, segundo Marcuschi (2003, p. 36):

Vale repisar a idéia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que insistem nesta perspectiva. Tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar.

## 1.5 Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e o discurso

De acordo com Cereja e Magalhães (2003), faz aproximadamente três décadas que a Lingüística chegou às universidades brasileiras e se integrou aos estudos de linguagem. Isso quer dizer que a absoluta maioria dos professores de Língua Portuguesa que estão ativos na vida profissional teve um contato mínimo com essa área do conhecimento.

Segundo esses autores, se fizermos uma retrospectiva e examinarmos o que de concreto mudou nas aulas de Língua Portuguesa das escolas de todo o país durante esse período, veremos que o saldo é muito pequeno. Sem alterações profundas na seleção dos conteúdos ou no modo de ensinar língua materna, talvez a principal mudança se restrinja à inclusão de meia dúzia de novos conceitos, oriundos da Lingüística e/ ou da Teoria da Comunicação, que passaram a integrar os programas escolares, principalmente os do Ensino Médio, como signo, significante, significado, emissor, receptor, funções da linguagem, polissemia etc.

Não parece difícil compreender os motivos desse fenômeno. Ao ingressar no mercado de trabalho, o recém-formado professor de Língua Portuguesa passa a integrar uma estrutura de ensino fundamentada na tradição, o que significa, em relação ao ensino de língua, adesão às práticas consolidadas de ensino de gramática.

O contato do professor na universidade com as teorias consagradas da Lingüística e com as mais recentes pesquisas no campo da linguagem pouco colabora para a sua prática escolar, visto que ele se sente intimidado ou até mesmo despreparado para, sozinho, fazer mudanças significativas na forma de ensinar a língua materna.

Para que haja mudança qualitativa no processo ensino-aprendizagem é necessário repensar, criticamente, o ensino de Língua Portuguesa, para que possibilite aos envolvidos no processo de aprendizagem saber “pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (PCNs II, 1999, p.5).

Hoje, vivemos um momento de transição no ensino de Língua Portuguesa na escola. Os PCNs (1999), que explicitamente defendem um enfoque discursivo do ensino de língua, contribuíram, largamente, para

fomentar a discussão pedagógica e estimular um espírito de renovação, embora essa atualização do ensino, via novos parâmetros curriculares, tenha sido feita sem processo prévio de formação de professores e, por isso, verifica-se que, apesar de ser inovadora, a proposta dos PCNs ainda não conseguiu atingir a massa de professores desejada.

Talvez, neste momento de transição, o mais importante é que a escola esteja aberta a outras dimensões da língua, como o texto e o discurso, bem como o texto multimodal, que apresenta outros modos semióticos, além da modalidade escrita.

O pensamento não é de substituir a escrita, mesmo porque ela permanecerá um meio importante de comunicação dentre os outros, mas é impossível negar que outras formas de comunicação estão se tornando proeminentes. O desafio para os elaboradores dos currículos de Língua Portuguesa é como lidar com esse fato.

Com o intuito de preparar os alunos para participarem efetivamente dessa nova ordem comunicacional, marcada por vários modos semióticos – textos, imagens visuais, sons etc-, os professores de LP precisam estar conscientes e conscientizar os discentes da dimensão semiótica explícita ou implícita em uma variedade de práticas comunicativas. Eles precisam conceber o currículo de LP com uma estrutura ampla que dê conta da variedade dessas práticas.

Essa proposta de abertura para leitura de outros modos semióticos já pode ser vista no livro **Português: linguagens** de Cereja e Magalhães, na página 4 do Manual do Professor:

*No capítulo Intervalo, que fecha a unidade, a seção A imagem em foco promove a leitura de uma obra visual, relativa ao período focalizado na literatura. Por meio dessa atividade, o aluno não apenas desenvolve habilidades específicas de leitura de linguagens não-verbais, mas também outras habilidades, como comparar, transferir, sintetizar, inferir, levantar hipóteses, etc. (grifo meu)*

Outra obra que também trabalha nessa perspectiva é **Português: língua e literatura** de Maria Luiza Abaurre et al., como vemos na página 20 do Manual do Professor:

*O primeiro cuidado, ao apresentar o conceito de texto, é garantir que os alunos não o vinculem apenas a textos escritos. É importante que reconheçam, desde o início, a existência de textos orais e escritos, verbais e não-verbais, porque, ao longo de sua vida, terão de lidar com todos eles, seja como produtor ou receptor. (grifo meu)*

A respeito da relevância de se trabalhar o texto multimodal na escola, Vilches (1997, pp.185-186) afirma:

Toda leitura constitui uma função visual, no sentido que é perceptiva e cognoscitiva. Esta atividade não é uma ação espontânea, mas supõe, sobretudo nos primeiros anos, um esforço, atenção, coordenação, exercício constante. Por esta razão, no caso da imagem, o esforço da aprendizagem deve ser dirigido, principalmente, ao olhar consciente de perceber espaços, cores, a passar da percepção total à investigação dos detalhes, à reorganização espacial e temporal dos planos em seqüências, e as seqüências ao texto visual ou audiovisual completo. A leitura não é somente um mecanismo ou uma habilidade, é uma atividade consciente e de constante aprendizagem.

Por fim, penso que as diferentes correntes da Lingüística e da Análise do Discurso podem prestar contribuições significativas ao ensino de língua materna na escola, desde que haja abertura e disposição de universidade e escola para realizar mudanças concretas.

## CAPÍTULO 2

### A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Os praticantes da Análise de Discurso Crítica têm, de forma explícita ou implícita, o objetivo político mais vasto de questionar as formas dos textos, os processos de produção desses textos e os processos de leitura, juntamente com as estruturas de poder que deram azo a esses textos”.

Gunther Kress (1990, p.85)

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica que norteia minha dissertação. Na seção 2.1, abordo o caráter científico da Lingüística, na intenção de situar a Análise de Discurso Crítica (ADC) como ciência da linguagem de caráter multidisciplinar. A seção 2.2 é dedicada a estudos de Bakhtin e de Foucault, cujas idéias relacionaram discurso e poder e, dessa forma, influenciaram o delineamento teórico da ADC. Na seção 2.3, apresento a Análise de Discurso Crítica na perspectiva tridimensional de Fairclough (2001), menciono Chouliaraki e Fairclough (1999), que repensam a forma do discurso e destacam outras modalidades de discurso não-verbal, bem como discorro sobre as novas perspectivas para o discurso lançadas em Fairclough (2003). Na seção 2.4, apresento o percurso dos estudos semióticos de Saussure até a Teoria da Semiótica Social proposta por Kress e van Leeuwen (1996). E, por fim, na seção 2.5 discorro sobre as várias realizações da ideologia na perspectiva de Bakhtin (1979), van Dijk (1999), Fairclough (2001, 2003) e Thompson (1995), a fim de embasar discussões apresentadas nos capítulos subseqüentes.

#### **2.1 A cientificidade da Lingüística e o enfoque da Análise de Discurso Crítica (ADC)**

De acordo com Lúcia Lobato (1986), as características fundamentais que atribuem cientificidade ao estudo lingüístico são: exigência de comprovação empírica, caráter não-preconceituoso, caráter explicativo e caráter explícito.

A **exigência de caráter empírico**, para a Lingüística, refere-se somente ao fato de o lingüista lidar com dados susceptíveis de serem comprovados empiricamente, isto é, pelos dados da língua.

A lingüística moderna caracteriza-se por se abster de quaisquer julgamentos de valor. Quanto ao preconceito sobre as variantes de uma língua, considera o lingüista que não existem variantes inferiores. O que leva à escolha de uma como superior às demais são considerações culturais ou políticas. Esse **caráter não-preconceituoso** da Lingüística opõe-se ao caráter normativo da gramática tradicional.

O **caráter explicativo** da Lingüística se relaciona com a exigência de verificação empírica. O lingüista parte de alguns dados iniciais sobre a língua, formulando hipóteses teóricas com base nesses dados. Por exemplo, se está estudando a voz passiva, a hipótese teórica terá de explicar não só os enunciados passivos que serviram de base para a análise, mas também qualquer enunciado na voz passiva na língua estudada.

O **caráter explícito** da Lingüística diz respeito à exigência de definição clara, precisa, coerente, e pormenorizada dos pressupostos teóricos da análise.

Os estudos da linguagem, em nosso campo disciplinar, vivem ainda sob a marca da divisão da Lingüística entre a 'lingüística de sistema' e a 'lingüística de discurso' (Koch, 1997). De um lado, as implicações teóricas das abordagens de Saussure (1916) e de Chomsky (1965), continuam sendo, em grande medida, o paradigma dominante, legitimado e legitimador, da maioria dos estudos da área. De outro, cresce, cada vez mais, o número de estudiosos que se ocupam do uso da linguagem, motivados tanto por demandas aplicadas como por demandas teóricas.

Um estudo lingüístico em Análise de Discurso Crítica (ADC) não encontrará nenhum respaldo em uma lingüística de sistema, pois a ADC denota um enfoque teórico e metodológico que, de acordo com van Dijk (1992, p.44), é definido "por seu objeto de análise, especificamente os discursos, os textos, as mensagens, a fala, o diálogo ou a conversação". O discurso, para ser compreendido, reivindica um contexto do enunciado e um contexto da cultura que, aliados ao conhecimento lingüístico, trazem novo direcionamento aos estudos da linguagem.

É preciso reconhecer, então, a necessidade de equilíbrio entre forma (lingüística de sistema) e função (lingüística de discurso) nos estudos da linguagem. Isso porque é temerário reduzir a linguagem a seu papel como ferramenta social, bem como reduzi-la ao caráter formal, imanente do sistema lingüístico, pois “língua não é forma nem função, e sim atividade significativa e constitutiva” (Marcuschi, 2004, p. 3). A busca desse equilíbrio é uma das grandes contribuições da Análise de Discurso Crítica, por ser socialmente e lingüisticamente orientada (Fairclough, 2001).

No livro *Conversas com Lingüistas* (2003), Ingedore Koch afirma que não há dúvidas de que a Lingüística é uma ciência, mas o que se discute em certos círculos mais fechados é se ela tem o direito de se abrir para o discurso, para as práticas sociais etc. Isso ainda se discute, quer dizer, existe aquele núcleo duro da Lingüística, que é a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe. E o resto, que seria assim o mais 'afastado' do centro, do coração da Lingüística, ainda não seria um estudo muito científico. Mas cada vez mais se confirma que este estudo é tão científico quanto o estudo do núcleo duro, e inclusive está havendo um intercâmbio muito grande nos dois sentidos: do centro para as margens e das margens para o centro.

Nesse mesmo livro, de acordo com João Wanderley Geraldi, se admitirmos que ciência não é atividade que produz verdades, mas é o conjunto de resultados do trabalho de reflexão consciente, o tempo todo voltado a objetivos de compreensão de certos fenômenos e indicações de elementos antes presentes e antes invisíveis no fenômeno, então a Lingüística é uma ciência, uma prática social como qualquer outra que produz saberes organizados ou organiza saberes preexistentes. Esses saberes são produtos das práticas e não somente produtos da reflexão ou da aplicação metódica de instrumentos. No sentido aqui privilegiado, fazer ciência é também uma prática social, e só nesse sentido a Lingüística pode ser tratada como ciência.

No tocante à prática social, Fairclough (2001) define discurso como "o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais". Isso implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros. No discurso está manifesto o significado do mundo e, ao mesmo tempo, o discurso dá significado ao mundo. O discurso, igualmente, modela identidades e relações sociais e é modelado por elas.

Por ser o discurso entendido como o uso da linguagem para expressão da prática social, a ADC centra-se na observação da linguagem, tendo em vista a compreensão do modo como os textos trabalham no interior da prática sociocultural.

A Análise de Discurso Crítica (ADC) congrega investigadores de várias áreas e com diferentes preocupações. Isso se deve ao fato de a ADC ser socialmente preocupada com questões como sexismo, racismo, legitimação do poder, papel da política, papel da mídia, dominação entre grupos etc. Para Kress (1990), por enfrentar essas questões, a ADC afirma-se abertamente política e, portanto, potencialmente polêmica. Esse fato não descaracteriza a cientificidade da ADC, sendo possível que essa consciência de sua posição política, ideológica e ética a torne ainda mais científica.

## **2.2 Estudos sobre o discurso: influências sobre a Análise de Discurso Crítica (ADC)**

De acordo com Brandão (2002), qualquer estudo da linguagem é hoje, tributário de Saussure, quer tomando-o com ponto de partida, assumindo suas postulações teóricas, quer rejeitando-as. No nosso caso, a referência a Saussure deve-se, sobretudo, a sua célebre concepção dicotômica entre língua e fala. Embora reconhecendo o valor da revolução lingüística provocada por Saussure, logo se descobriram os limites dessa dicotomia pelos resultados advindos da exclusão da fala do campo dos estudos lingüísticos.

Entre os que sentiram essa camisa de força que colocava como objeto da lingüística apenas a língua, está Bakhtin (2002[1929]) que, com seus estudos, antecipa as orientações da lingüística moderna. Seguindo o caminho aberto por Saussure, Bakhtin parte também do princípio de que a língua é um fato social cuja existência está fundamentada nas necessidades de comunicação, mas afasta-se das idéias de Saussure ao ver a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando, dessa forma, a fala.

Bakhtin atribui um lugar privilegiado à enunciação como realidade da linguagem: a matéria lingüística é apenas uma parte do enunciado; há também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto da enunciação. Esse autor não só coloca o enunciado como objeto dos estudos da linguagem como atribui à situação de enunciação o papel de componente necessário para a

compreensão e para a explicação da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação verbal. Da concepção de signo lingüístico como “sinal” inerte que surge da análise da língua como sistema abstrato, passa-se a uma outra compreensão, à de signo dialético, vivo, dinâmico.

Dessa forma, fica claro que uma lingüística imanente que se limite ao estudo interno da língua não poderá dar conta do seu objeto. É necessário que ela traga para o interior do seu sistema um enfoque que associe o lingüístico e o social, buscando as relações que vinculam a linguagem à ideologia. Por tudo isso, os estudos de Bakhtin (1997[1953], 2002) representam o marco inicial da filosofia da linguagem que impulsionaria a constituição da ADC.

A concepção dialógica da linguagem foi incorporada, em meados de 1970, aos trabalhos de Foucault, cujas idéias balizaram fundamentos da ADC. Como registra Fairclough (2001, p.62), o trabalho de Foucault representa uma importante contribuição para uma teoria social do discurso em áreas como a relação entre discurso e poder, a construção discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento e o funcionamento do discurso na mudança social.

A divulgação do conceito de discurso se deve à influência de Foucault, que investiga o discurso para explicar a formação das idéias. Foucault (2003 [1971]) esclarece a natureza constitutiva do discurso, ou seja, mostra que a linguagem constitui o social, os objetos e os sujeitos sociais. Para esse autor, o discurso não é um conjunto de signos, elementos significantes que remetem a conteúdos e representações, mas uma prática que forma sistematicamente o social.

Na concepção de Foucault (1979), o discurso é também o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, com base em um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder.

De acordo com Fairclough (2001, pp. 82–83), as fraquezas relevantes no trabalho de Foucault dizem respeito às concepções de poder e de resistência e a questões de luta e mudança. Percebe-se em Foucault um exagero na extensão em que a maioria das pessoas é manipulada pelo poder. Ele é apontado por não atribuir bastante peso à contestação das práticas, às lutas das forças sociais entre si, às possibilidades de grupos dominados oferecerem oposição a sistemas discursivos e não-discursivos dominantes, às possibilidades de propiciar a mudança nas relações de poder mediante a luta, e assim por diante. Ainda segundo Fairclough (2001), na totalidade do trabalho de Foucault e nas análises

principais, a impressão dominante é a das pessoas desamparadamente assujeitadas a sistemas imóveis de poder. Foucault certamente insiste que o poder acarreta resistência, mas ele dá a impressão de que a resistência é geralmente contida pelo poder e não representa ameaça. Outro aspecto a ser considerado é que a análise de discurso proposta por Foucault não inclui a análise discursiva e lingüística dos textos.

Para atender aos propósitos da Teoria Social do Discurso, cujo foco recai na variabilidade e na mudança (os sujeitos sociais são capazes de remodelar e de reestruturar as práticas discursivas), na luta social, bem como na análise em três dimensões: análise do texto, da prática discursiva e da prática social, Fairclough (2001) realiza revisões na teoria foucaultiana, o que será discutido na próxima seção.

### **2.3 A Análise de Discurso Crítica e a Teoria Social do Discurso**

A Análise de Discurso Crítica surgiu no início da década de 1990 quando se reuniram, em um simpósio realizado em janeiro de 1991 em Amsterdã, Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak (Wodak, 2003, p.21).

Antes de apresentar a proposta da ADC, desejo discorrer um pouco mais sobre a abrangência do termo *discurso*.

De acordo com Fairclough (2001), comumente, o termo 'discurso' é usado na Lingüística com referência a amostras ampliadas de linguagem falada ou escrita. Esse sentido de 'discurso' enfatiza a interação entre locutor e interlocutor, portanto, entre processos de produção e de interpretação da fala e da escrita, como também o contexto situacional do uso lingüístico. 'Texto' é considerado aqui como uma dimensão do discurso: o 'produto' escrito ou falado do processo de produção textual. 'Discurso' também é utilizado em relação a diferentes tipos de linguagem usada em diversos tipos de situação social, como, por exemplo, discurso de jornal, discurso publicitário, discurso de sala de aula, discurso político, discurso de consultas médicas etc.

Em consonância com Fairclough, van Dijk (1999) utiliza "discurso" para fazer referência ao produto obtido ou em desenvolvimento do ato comunicativo, a saber, o resultado escrito ou auditivo que é colocado socialmente à disposição dos receptores para que o interpretem. Nesse caso, "discurso" é o termo geral que se refere a um produto verbal oral ou escrito do ato comunicativo.

O discurso apresenta uma série de contribuições, das quais destaco três apresentadas por Fairclough (2001). Em primeiro lugar, o discurso contribui para a construção do que, variavelmente, é referido como 'identidades sociais' e 'posições de sujeito'. Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença.

*Discurso* é diferente de *texto*, na concepção de Jacob L. Mey (2001), na medida em que incorpora mais do que o *texto* exclusivamente, compreendido como uma coleção de sentenças; *discurso* é o que faz o texto ser ligado ao contexto, no sentido mais amplo do termo.

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou constituem e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (por exemplo, como médicos ou pacientes), e são esses efeitos sociais do discurso que são enfocados na análise de discurso.

Segundo van Dijk (1997), a relação entre discurso, interação social e sociedade é mediada pela cognição social. Esta, segundo o autor, é definida por um sistema compartilhado de representações sociais localizado na memória semântica, que ele denomina de memória social, e que vem a influir diretamente na interpretação dos fatos sociais na interação e no discurso de um modo geral. van Dijk é quem mais enfatiza o papel da cognição na (re)produção das estruturas de poder e de dominação, embora também encontremos essas preocupações em Kress e van Leeuwen (1996). A dominação pode ser produzida e reproduzida nos textos de modos bastante sutis, que se apresentam "naturais" e "aceitáveis". Por isso, a ADC procura se centrar na análise das estratégias discursivas que legitimam o controle, que "naturalizam" a ordem social e, especialmente, as relações de desigualdade.

No que se refere à análise textual, Fairclough (1989) ressalta que, embora seu foco de análise seja o do discurso que focaliza elementos verbais, é extremamente artificial considerar o discurso apenas nesses termos; e lembra que, acima de tudo, a importância social relativa da imagem visual tem aumentado consideravelmente, principalmente se pensarmos em um dos mais persuasivos tipos de discurso, a propaganda, que trabalha, fundamentalmente, por meio da linguagem visual, com construções discursivas revestidas de ideologia.

Na versão de Análise de Discurso Crítica de Chouliaraki & Fairclough (1999), o discurso é visto como um elemento das práticas sociais em uma perspectiva dialética. Nessa perspectiva, o discurso integra diversas formas de semiose – a linguagem escrita e falada, a comunicação não-verbal (expressões faciais, movimentos corporais, gestos), as imagens visuais (fotografias, filmes) – tomadas como momentos das práticas sociais em articulação com outros momentos não-discursivos.

De acordo com Vieira (2004), ao conceber o discurso como prática social, temos de entendê-lo como histórico, intertextual e interdiscursivo, conforme defende Bakhtin. Por sua natureza dialógica, o discurso apresenta caráter interdiscursivo e desfruta de relação constante com as práticas sociais que devem ser compatíveis com os gêneros do discurso. Nenhum evento discursivo é novo, único. Logo é a regularidade, a recorrência dos eventos que denunciam determinada prática discursiva. Nesse sentido, em todo o discurso ecoam vozes do passado, que criam perspectivas novas da realidade social, permitindo uma abordagem multidimensional. Em consonância com Bakhtin, Foucault (1987, p. 98) afirma que “Não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra não reatualize outros”.

No tocante ao discurso como prática social, posso afirmar ainda que a ADC é uma prática teórica *crítica*, pois se baseia na idéia de que situações opressoras podem mudar, ou seja, podem ser mudadas, porque são criações sociais e, como tal, são passíveis de serem transformadas socialmente. Para Rajagopalan (2003, p.12), é essa premissa que diferencia a teoria tradicional da teoria crítica, porque esta última não se contenta em descrever e teorizar os problemas sociais, deseja participar ativamente em processos de mudança. E a linguagem constitui um foco indispensável nesses processos, pois por meio dela se constroem identidades e se veiculam ideologias.

A preocupação com os problemas sociais também é enfocada em Fairclough (2003b, p.185), que apresenta como objetivo da ADC “lançar luz sobre os problemas que as pessoas enfrentam por efeito de formas particulares da vida social”. Ainda segundo Fairclough, com objetivos emancipatórios, a ADC dedica atenção especial aos problemas enfrentados por aqueles “que podemos denominar vagamente como os ‘perdedores’ – os pobres, os excluídos sociais, as pessoas sujeitas a relações opressoras”.

Portanto, a Análise de Discurso Crítica trabalha considerando o lingüístico no interior do social e, por isso, a grande tarefa teórica da ADC consiste na construção de um aparelho teórico integrado, por meio do qual seja possível desenvolver uma descrição, explicação e interpretação dos modos como os discursos dominantes influenciam, indiretamente, o conhecimento, os saberes, as atitudes, as ideologias, socialmente partilhadas.

Segundo Kress (1990, p.85), “os analistas críticos do discurso pretendem mostrar o modo como as práticas lingüístico-discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas, mais abrangentes, de poder e dominação”.

Direcionada ao estudo das dimensões discursivas da mudança social, a *Teoria Social do Discurso* (Fairclough, 2001[1992]) apresenta uma concepção de que a linguagem não é apenas uma forma de representação do mundo, mas também de ação sobre o mundo e sobre o outro. Essa concepção também supera a caracterização do uso da linguagem como atividade puramente individual ou como reflexo de variáveis situacionais, apontando para a relação dialética que existe entre a prática discursiva e a estrutura social: a estrutura social é, ao mesmo tempo, condição e efeito da prática discursiva.

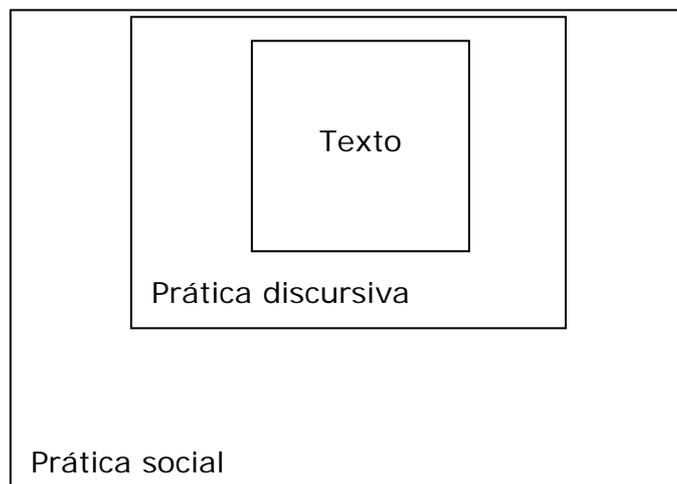
Consciente dessa relação dialética, Fairclough (2001[1992]) desenvolveu um modelo analítico com base na proposta de uma *concepção tridimensional do discurso*, que compreende a análise do texto, da prática discursiva e da prática social. A separação dessas três dimensões serve à finalidade específica de organização da análise. A parte do procedimento que trata da análise textual pode ser denominada ‘descrição’, e as partes que tratam da análise da prática discursiva e da análise da prática social, da qual o discurso faz parte, podem ser denominadas ‘interpretação’.

De acordo com Fairclough (2001[1992]), qualquer ‘evento’ discursivo, isto é, qualquer exemplo de discurso, é considerado, simultaneamente, como *texto* (falado ou escrito), como *prática discursiva* (processos de produção, distribuição e consumo textuais) e como *prática social* (tipos de ação social). Essa concepção tridimensional do discurso permite relacionar o exame detalhado dos produtos dos eventos discursivos à orientação da prática social, ou seja, a posição dos textos em face das estruturas de poder da sociedade, por meio do exame da prática discursiva.

Apesar de ter consciência de que uma análise textual é, potencialmente, uma análise da prática social e vice-versa, Fairclough (2001[1992]) delimita os campos da análise de cada prática da seguinte forma:

- ❖ a análise textual pode ser realizada com base em quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual;
- ❖ a análise da prática discursiva envolve: força dos enunciados, coerência e intertextualidade;
- ❖ a análise da prática social abrange: ideologia e hegemonia.

A concepção tridimensional do discurso apresentada por Fairclough é representada, em forma de diagrama, na Figura 2.1.



---

FIGURA 2.1: Concepção Tridimensional do Discurso, Fairclough (2001, p. 101)

Com base na figura 2.1 é possível perceber que o texto, como concretização do discurso, implica o cerne das práticas, uma vez que constitui primeiramente uma prática social (costumes, crenças, atitudes, valores, desejos etc.), como também está inserido em uma prática discursiva para, então, se materializar.

Em um enquadre mais recentemente apresentado no livro *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*, publicado em 1999, Chouliaraki e Fairclough repensam a forma do discurso e reúnem as práticas discursiva e social em uma única prática para efeitos de análise, bem como conferem maior importância para as outras modalidades de discurso não-verbal.

Nesta obra, Chouliaraki e Fairclough apresentam um modelo de ADC em grande medida enriquecedor de uma perspectiva crítica do discurso socialmente e politicamente relevante para os estudos lingüísticos e para os estudos sociais contemporâneos. A proposta desses autores busca oferecer um arcabouço de análise para a ADC que permite interligar, sistematicamente, as propriedades das interações discursivas e dos textos com as características dos contextos sociais, culturais e institucionais em que são constituídos.

Em um artigo publicado no livro *Métodos de análisis crítico del discurso*, Fairclough (2003b) descreve a ADC como um método que pode ser utilizado para investigação em ciências sociais. Do ponto de vista desse autor, a ADC é, por um lado, uma teoria e um método, ou melhor, uma perspectiva teórica que versa sobre a linguagem, e, em um sentido mais geral, sobre a semiose (incluindo a linguagem visual, a linguagem corporal etc), e, por outro, um elemento ou um “momento” do processo social material que suscita formas de analisar a linguagem ou a semiose.

Na obra “Analysing Discourse” (2003a, p. 3), Fairclough reforça essa abertura da ADC para outras formas de linguagem e apresenta o conceito de texto de uma forma mais abrangente, conforme se verifica na seguinte citação:

Nós poderíamos dizer que nenhuma das atuais instâncias da língua em uso é um “texto” – embora isso seja muito limitado, *porque textos tais como programas de televisão envolvem não só língua, mas também imagens visuais e efeitos sonoros*. O termo ‘língua’ será usado em seu sentido mais usual, para significar linguagem verbal – palavras, sentenças etc. Dessa forma, podemos falar de “língua” em um sentido mais geral, ou de línguas particulares como inglês ou swahili. O termo discurso (no qual está largamente evocada a ‘análise de discurso’) sinaliza a visão particular da língua em uso, como eu me referi acima, como um elemento da vida social que está estreitamente interconectado com outros elementos.

Dessa forma, Fairclough (2003a) ressalta que a análise textual é uma parte essencial da análise de discurso, porém deixa claro que a análise de discurso não é simplesmente uma análise lingüística de textos, mas algo que abrange textos específicos e o que ele chama de “ordem de discurso”, que em si é mais um elemento de uma estrutura e rede de práticas sociais relativamente duráveis.

Embora o método da ADC, proposto em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003a), não se limite à análise de textos, eles continuam sendo, ao lado da análise da conjuntura e respectivas práticas sociais, importante material que subsidia a discussão de problemas sociais.

Assim, na visão da Análise de Discurso Crítica, as mudanças na linguagem direcionam os estudos do discurso e impulsionam as transformações de todas as formas de comunicação. Ao lado da modalidade escrita, imagens passam a compor textos, não mais como mera ilustração, mas como componentes do sentido do texto. O visual é hoje mais proeminente como forma de comunicação. A linguagem escrita, pouco a pouco, está perdendo espaço para outras formas semióticas e, como consequência dessa mudança, despontam, no panorama da comunicação atual, textos altamente multimodais.

Nessa perspectiva, em lugar de concentrar meus estudos na pesquisa das estruturas formais, o que implica limitar qualquer estudo à interioridade de um sistema lingüístico, assumo compromisso de analisar o discurso com base em uma série de textos multimodais, nos quais os vários modos semióticos envolvidos no processo de produção trazem em si uma carga semântico-ideológica que, na maioria dos casos, não é percebida pelos leitores.

Espero, com esta pesquisa, mostrar que a concepção tridimensional do discurso pode ir além do texto verbal, e, para isso, apresento, na próxima seção, a Teoria da Semiótica Social de Kress e van Leeuwen (1996), que se preocupa, principalmente, com o texto visual, para, então, no capítulo 4, analisar os textos multimodais selecionados, com base na perspectiva da Teoria Social do Discurso em uma nova proposta, com alcance semiótico mais abrangente, aliada à Semiótica Social e aos modos de operação da ideologia propostos por Thompson (1995).

## **2.4 Pelos caminhos da Semiótica: de Saussure a Kress e van Leeuwen**

Antes de explicitar o papel da Semiótica, julgo necessário descrever o que é a Semiologia. A Semiologia nasceu de um projeto de Ferdinand de Saussure, que visualizou uma disciplina que estudaria a vida dos signos no seio da vida social, partindo dos conhecimentos da Psicologia Geral e da Psicologia Social.

Saussure (1975, p.24) define o signo em função do signo lingüístico. A língua é concebida como “um sistema de signos que exprimem idéias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc. Ela é apenas o principal desses sistemas”.

O signo lingüístico é também definido por Saussure como produto da associação significado/significante, isto é, de um conceito e de uma imagem acústica. Esse autor também ressalta que o significante é imotivado, ou seja, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade.

Outra contribuição de Saussure (1975) diz respeito às relações binárias: a) paradigmática, em que o valor de um termo depende do contraste com termos alternativos; e b) sintagmática, em que há relação de um termo com o que o precede e/ou com o que o sucede.

Entre os semiólogos da segunda metade do século XX, Roland Barthes destacou-se pelos estudos que focaram os signos de linguagens não-verbais. Contribuiu com o avanço dos estudos semiológicos ao produzir trabalhos que trataram da semiose humana em temas como moda, comida, entretenimento, arte, música e fotografia. Entretanto, ele concebia a linguagem como o meio mais importante para criar e compor outros modos de representação, apresentando-a como principal e insubordinada a outras formas semióticas, como vemos em Barthes (1964, p.12):

Enfim, de um modo muito mais geral, parece cada vez mais difícil conceber um sistema de imagens ou objetos, cujos *significados* possam existir fora da linguagem: perceber o que significa uma substância é, fatalmente, recorrer ao recorte da língua: sentido só existe quando denominado, e o mundo dos significados não é outro senão o da linguagem.

Vale dizer ainda que Saussure concebia a Lingüística como uma parte da Semiologia, contudo Barthes (1964, p.13) revira a proposição de Saussure: “a Semiologia é que é uma parte da Lingüística, mais precisamente a parte que se encarregaria das *grandes unidades significantes* do discurso”. A definição de Barthes para a Semiologia se aproxima da Semiótica ao considerar as práticas significantes no domínio do texto, visto que a Semiótica é a teoria geral dos modos de significar dentro do texto.

Se um dos objetivos da Semiótica é o de descrever (mediante metalinguagem) os discursos que atravessam a sociedade, e explicar o que fazem com sua atividade discursiva, corresponde a ela também delimitar, em primeiro lugar, seu objeto de análise. Esse objeto é o texto.

"Onde não há texto, tampouco há objeto de investigação e de pensamento", sentencia Bakhtin (apud Lozano, 2002, p. 3). Quando esse semiólogo russo tratou de definir a área de seu trabalho, situou precisamente no texto os limites e os pontos de contato e de interseção de todas as disciplinas que intervêm em sua análise: Filosofia, Lingüística, a chamada Crítica Literária etc.

De um modo mais aberto é costume referir-se ao texto como "qualquer comunicação registrada em um determinado sistema sógnico" (Lozano, 2002, p. 5). Para esse autor, com base nesse ponto de vista elástico, um balé, um espetáculo teatral, um desfile militar e todos os demais sistemas sógnicos de comportamento podem ser considerados como textos, na mesma medida em que se aplica tal termo a um texto escrito em uma língua natural, a um poema ou a um quadro.

Retomando mais uma vez o conceito de Semiótica e de sua função, Pimenta (2001) postula que a função principal da Semiótica é dar conta de trocas de *mensagens*, quaisquer que sejam essas mensagens, em outras palavras, a *comunicação*. Uma mensagem, por outro lado, pode ser um *signo* ou uma cadeia de signos transmitidos por um *produtor* de signos ou fonte, para um *receptor* de signos ou destinatário, cujo cérebro produz transformações mentais com base em experiências corporais e as codifica em forma de signos. Nessa comunicação por meio de signos, o ser humano se distingue das outras espécies dada sua característica única de ter dois tipos de repertórios separados de signos à sua disposição: *o verbal* e *o não-verbal*.

Como meu foco está voltado para a análise de textos multimodais, a perspectiva apresentada por Saussure e por Barthes não atende plenamente à minha pesquisa, uma vez que o texto não se limita a realizações escritas ou orais, mas pode englobar imagens, sons e outros modos semióticos. A esse respeito Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000, p. 374) afirmam que:

A língua escrita está menos no centro e é menos importante como meio de comunicação...produtores de textos fazem uso, cada vez mais, de uma gama de modos de representação e comunicação que coexistem dentro de um dado texto.

Os estudos da semiose social recebem também de Halliday (1978, 1985) a contribuição de categorias que tanto podem ser aplicadas à linguagem como a toda semiose social humana, as três metafunções: a interpessoal, a ideacional e a textual. A função *ideacional* implica a representação das experiências e do mundo, bem como os sistemas de conhecimento e de crença. A função *interpessoal* consiste na interação social entre os participantes no discurso. Por fim, a função textual une partes de um texto num todo de maneira coerente, constituindo e ligando esse texto a contextos situacionais.

Segundo Kristeva (1986), a Semiótica pode ser considerada uma ciência das ideologias que possibilita que o texto não seja autônomo, mas seja indagado e dele sejam obtidas as propostas esperadas quanto à sua significação. O texto não é fechado, pelo contrário, fornece pistas da sua estrutura interior. Assim sendo, os conceitos de *texto* e *discurso* passam a ser bastante importantes na Semiótica do Discurso. *Texto*, para Hodge & Kress (1988, p. 6) é um conceito utilizado “como uma extensão de um sistema semiótico para se referir a uma estrutura de mensagens ou traços de mensagens que têm uma unidade social própria.” *Discurso* se refere ao processo social no qual os textos estão encaixados.

Na *Semiótica do Discurso*, Kress (1995) afirma que um texto pode ser formado por um ou vários modos semióticos (palavras e imagens, por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de *multimodalidade*. Com o advento de materiais computadorizados, multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais pertinente.

Em meio a mudanças das práticas sociais, entra em cena o texto multimodal que, segundo Kress e van Leeuwen (1996, p. 183), “é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico”. De acordo com os mesmos autores, essas mudanças envolvem o “fim da linguagem monomodal” e as análises devem focar mais os sistemas semióticos, em lugar de uma linguagem baseada apenas em sistemas de escrita. Kress reforça essa idéia ao afirmar que, embora a escrita tenha sido o meio de comunicação mais valorizado nos últimos séculos, é inegável que outros modos semióticos coexistiram juntamente com ela. Além disso, sempre existiu comunicação multisemiótica e as mudanças ocorridas com o texto são apenas uma alteração de foco.

É importante ressaltar que qualquer que seja o texto escrito, ele é multimodal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do texto escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo etc, interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem.

A opção pelo emprego de umas formas de representação, em detrimento de outras, deve ser entendida em relação ao *uso* que se pretende fazer delas em situações específicas de troca de informações. Por isso, sinais e códigos, entre eles a língua escrita, estão em contínua transformação por meio da intervenção de seus usuários, que os tratam como um recurso a ser empregado de acordo com seus interesses e com convenções partilhadas pelo grupo no qual interagem, naquele momento histórico específico.

Segundo Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000), uma concepção semiótica dos textos multimodais parte de alguns pressupostos que, resumidamente, apresento a seguir:

1. a produção ou leitura de textos é produzida culturalmente e compõe conjuntos de modos semióticos;
2. a maneira de ler os textos multimodais deve considerar os textos coerentes em si mesmos;
3. produtores e leitores exercem poder em relação aos textos;
4. escritores e leitores produzem signos complexos que emergem do "interesse" do produtor do texto;
5. os textos multimodais incorporam histórias sociais e culturais, contextos atuais e ações dos produtores dos signos sobre o contexto comunicativo;
6. o "interesse" em representações aptas e em uma comunicação efetiva significa que os produtores de signos elegem significantes (formas) apropriados para expressar significados (sentidos), de maneira que a relação entre significante e significado não resulte arbitrária, mas motivada.

Conforme mencionado anteriormente, Kress e van Leeuwen (1996) introduzem a noção de *multimodalidade* das formas de representação que compõem uma mensagem. Esses estudos, desenvolvidos dentro da área da *Semiótica Social*, procuram englobar os diferentes modos de representação impressa em um campo mais abrangente do que o até então chamado de *língua*. Na Teoria da Semiótica Social, a língua é entendida como parte de um contexto sociocultural, no qual *cultura* em si é entendida como produto de um processo de construção social. Sendo assim, nenhum código pode ser completamente estudado em isolamento. A língua - falada ou escrita - não pode ser entendida senão em conjunto com outros modos de representação que participam da composição de uma mensagem.

Isso reforça a existência de um significado cultural que deve ser comum tanto ao escritor quanto ao leitor. No momento em que um texto é escrito, essa realização escrita torna-se material, substancial e contém significados específicos dentro de cada cultura, ao longo da história, expressos por cada modo de representação utilizado. Em consequência, existe a necessidade do deslocamento de uma abordagem lingüística para uma abordagem semiótica, pois, como postulam Kress et al. (2000), o novo enfoque semiótico tenta fazer uma investigação sistemática da semiose humana em todos os modos empregados em um grupo cultural, incluindo a língua escrita e a oral, uma vez que, em geral, a análise do discurso concentrou-se no texto lingüisticamente realizado.

O enfoque multimodal tenta compreender todos os modos de representação que entram no texto com a mesma precisão metodológica que a análise do discurso é capaz de lançar no texto lingüístico. Assim, o interesse não está na análise semiótica convencional, mas na textualidade, nas origens sociais e na produção do texto tanto quanto em sua leitura. Essa prática foi designada *Semiótica Social* para chamar atenção sobre todas as formas de significação da atividade social marcada no campo da política, das estruturas de poder, nas quais há distintos interesses por parte daqueles que produzem textos.

Como exemplo do novo enfoque semiótico posso citar a mudança bastante abrangente na mídia e nos modos de comunicação que marcou as duas últimas décadas. Os jornais da década de 60 eram impressos em preto e branco e impregnados de caracteres escritos; os de hoje apresentam uma profusão de imagens, de cores, de recursos gráficos, o que se aplica também à nova configuração dos livros didáticos.

Nos noticiários televisivos da década de 60, a figura do repórter dominava toda a tela e seu papel consistia na leitura de notícias. As matérias valorizavam o elemento verbal. Agora, “apresentador” é o termo utilizado, o papel de mediador da notícia foi trocado de leitor para apresentador e o noticiário na TV passa as informações principalmente na forma de imagens. A respeito dessas mudanças, Vieira (2004, p. 4) afirma:

De início, as mudanças na linguagem vieram com o cinema e com a televisão. Hoje se transformam rapidamente com a Internet, com as comunicações ultra-rápidas e com a linguagem publicitária. O discurso, as frases, e as palavras abreviam-se. Ganhar tempo é o adágio capitalista. A linguagem deve ser direta, objetiva e, sobretudo, visual. Não há tempo para circunlóquios e para rodeios imprecisos.

Segundo Gunther Kress (1996), *visualização* tornou-se termo comum nos círculos de informação tecnológica, para traduzir a nova onda de representação visual de informação que, anteriormente, era codificada apenas pela linguagem escrita ou verbal. Esse autor distingue a modalidade verbal da visual, uma vez que são fundamentalmente distintas em suas possibilidades de representação do mundo. A respeito de linguagem e de imagem, Kress (1996) apresenta três questionamentos:

1. Linguagem e imagem desempenham o mesmo papel? Será que elas podem, de alguma maneira, desempenhar a mesma função?
2. Linguagem e imagem mantêm entre si uma relação de mera co-existência ou há interação entre elas? Se linguagem e imagem não co-existem apenas, mas interagem, quais são as conseqüências dessa interação? Se elas têm potenciais diferentes, terão também funções diferentes e, dessa forma, tornar-se-ão especializadas como forma de representação e de comunicação?
3. A modalidade visual é sistemática, governada por regras e, como forma de representação, resulta dos valores culturais em que está inserida?

Esses questionamentos revelam que as teorias lingüísticas existentes não podem dar conta das mudanças semióticas que estão caracterizando o mundo atual. Se a linguagem escrita ou falada não é mais a modalidade semiótica

central, então as teorias tradicionais da linguagem podem explicar apenas parte do panorama comunicacional, contudo não conseguem explicar e descrever as interações dos diferentes modos de comunicação empregados nos textos multimodais. A resposta a essas questões pode estar nas novas teorias de representação, que apresentam com destaque os nomes de Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen.

Como reflexo das mudanças semióticas no mundo contemporâneo, as imagens estão se encarregando de certas funções anteriormente desempenhadas pela linguagem. De acordo com Kress (1996), as duas modalidades não desempenham a mesma função, não há uma mera co-existência, mas há, aparentemente, uma forte interação entre as modalidades escrita e visual que pode, com o tempo, ter efeitos reais sobre a linguagem na modalidade escrita. Percebe-se uma mudança de foco, em termos simplistas, da narrativa para o “display”, ou seja, uma fuga do texto escrito para o visualizado.

Para sistematizar o estudo da modalidade visual, Kress e van Leeuwen (1996) lançaram a *Gramática Visual*, que apresenta parâmetros para observação dos elementos que compõem imagens, tomando-os não mais como “figuras”, mas como sintagmas visuais correspondentes aos que existem na sintaxe estrutural.

A *Gramática Visual* pode orientar tanto a análise de uma pintura quanto o *layout* de uma revista, assim como de uma “tirinha” ou de um gráfico científico. Além disso, Kress e van Leeuwen (1996) consideram esta Gramática como a que analisa o *design* contemporâneo das culturas ocidentais, e seu foco estende-se também à descrição formal e estética de imagens, às vezes com base na Psicologia da Percepção, ou, às vezes, na descrição pragmática, como, por exemplo, a maneira com que uma composição poderá ser usada (motivada) para atrair a atenção do receptor a determinados pontos, em detrimento de outros.

Para Jean-François Lyotard (apud Trevisan, 2002), a imagem é um ponto intermediário dentro de um esquema platônico, fazendo a relação entre o mundo sensível e o inteligível, isto é, o que o homem vê, sente, facilmente é entendido, haja vista que a linguagem da imagem consegue transmitir seu conteúdo com maior eficácia que o puramente lingüístico. Em alguns casos, a linguagem escrita se vê impotente para descrever certas situações, ao passo que a imagem visual é global e rápida.

O interesse pelas imagens nesta pesquisa procura compreender como o visual colabora para a configuração textual. Quanto aos trabalhos já realizados com imagens, a produção textual estava mais preocupada em ilustrar o texto ou em utilizar a imagem como um equivalente ao texto escrito. Diferentes dos textos imagéticos produzidos na sociedade contemporânea, nos quais a imagem não consiste apenas em um componente acessório, mas em parte essencial da produção textual.

Kress argumenta que o panorama semiótico está mudando de maneira fundamental, por isso uma teoria semiótica adequada deve estar fundamentada no reconhecimento da "ação interessada" de indivíduos socialmente localizados, cultural e historicamente formados, como reconstrutores, transformadores, reformadores dos recursos representacionais disponíveis.

Uma diferença entre a Semiótica Social e as formas convencionais é que a Semiótica Social parte do pressuposto de que os interesses de quem produz um signo levam a uma relação motivada entre significante e significado, conforme enfatizam Kress e van Leeuwen. Destaca-se uma ideologia presente nessa relação, principalmente em signos visuais. Colocando de forma mais direta: o produtor do signo deseja expressar um significado por intermédio de algum meio de expressão disponível e encontra os melhores e mais plausíveis materiais e formas disponíveis por meio dos quais dará expressão ao significado. Esse conceito de interesse abordado por Kress (1996) é de crucial importância na definição da *Semiótica do Discurso*. Para explicar esse conceito, Kress e van Leeuwen (1996, p. 9) utilizam o exemplo de crianças como produtoras de signos.

Quando crianças tratam uma caixa de papelão como um navio pirata, elas o fazem porque consideram a forma material, caixa, um meio apto para a expressão do significado que têm em mente, devido à sua concepção de aspectos de critérios dos navios piratas, como conteúdo, mobilidade etc.

Vale acrescentar que os textos que envolvem as modalidades verbal e visual podem ser lidos de várias maneiras, configurando o que Kress e van Leeuwen (1996) chamam de leitura não-linear, que se caracteriza por ser determinada pelo leitor, o qual pode iniciar a leitura da esquerda para a direita, de cima para baixo, linha por linha. A leitura pode ser circular, diagonal ou em espiral. De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, p.223), enquanto os textos lineares impõem uma estrutura sintagmática para o leitor, mediante a seqüência

da conexão entre os elementos; os textos não-lineares impõem um paradigma, ou seja, selecionam os elementos que podem ser vistos e apresentados de acordo com uma lógica paradigmática, a lógica do centro – margem, do dado - novo, mas deixam para o leitor a maneira seqüencial de conectá-los.

Dessa forma, quem realiza a relação entre as semioses, a conexão entre o verbal e o imagético é o leitor. Segundo Vilches (1997, p. 74) “tanto o texto icônico como o texto escrito possuem as competências para serem realizados em um discurso coerente desde o ponto de vista informativo. Mas quem realiza essa ‘performance’ indispensável é somente o ato dinâmico da leitura.”

Os teóricos cujas idéias trabalho nesta pesquisa, entre eles Kress, van Leeuwen e Leite-Garcia (1996, 2000), defendem a existência de questões multimodais dos textos, nos quais aparecem questões semióticas que a linguagem, em isolamento, mostra-se impossibilitada de responder. Dessa forma, de acordo com Vieira (2004), as teorias da linguagem devem passar por uma redefinição de fundamentos que não seja apenas lingüística, mas que contemple toda a Semiótica Social, porque somente assim será possível explicar, de forma satisfatória, a produção do texto contemporâneo.

Ressalto que, no capítulo 3, apresento as categorias de análise para imagens propostas por Kress e van Leeuwen (1996), as quais serão aplicadas aos textos multimodais selecionados, permitindo-me verificar, entre outros aspectos, a ideologia presente na modalidade visual.

## **2. 5 As várias realizações da ideologia**

A ideologia é entendida de uma forma ampla como o sentido a serviço do poder, operando em uma variedade de contextos da vida cotidiana. Alguns autores concebem a ideologia somente como um sistema de crenças, ou formas e práticas simbólicas.

Para Bakhtin (1979), a palavra é o signo ideológico por excelência, pois, produto da interação social, ela se caracteriza pela plurivalência. Por isso é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia, retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes, pontos de vista daqueles que a empregam. Dialógica por natureza, a palavra transforma-se em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes. Conseqüentemente, a linguagem não pode ser vista como uma entidade

abstrata, porém como o lugar em que a ideologia se manifesta concretamente, em que o ideológico, para se objetivar, precisa de uma materialidade.

Assim, a ideologia está na linguagem, que, por sua vez, serve aos interesses da classe dominante para que essa se mantenha no poder, por isso é preciso estudar o modo como a ideologia está presente nos textos. Segundo Fairclough (2001), cabe, então, investigar os textos como produtos de processos ideológicos que pertencem aos discursos como eventos sociais completos centrados na relação entre as pessoas.

Por considerar o texto como uma dimensão do discurso, a ADC tem o objetivo de fornecer uma dimensão crítica à análise dos textos. Dimensão esta voltada para as questões práticas. O trabalho dos analistas do discurso tem que ter alguma relevância para a sociedade de modo geral. Ao analisarmos um texto, devemos levar em consideração não somente as marcas lingüísticas que estão evidentes no mesmo, mas também procurar inseri-lo em um contexto sociopolítico e ideológico do momento em que o mesmo foi escrito. A ADC possibilita o relacionamento entre o discurso como uma atividade social e as cognições sociais manifestadas por indivíduos como participantes de grupos, instituições ou outras estruturas sociais, refletindo, assim, preconceitos, poder e ideologias.

De acordo com van Dijk (1999, p. 175), não é um grupo, organização ou estrutura social o que diretamente condiciona, influi, ou restringe as práticas ideológicas, mas as formas com as quais os membros sociais subjetivamente as representam, compreendem ou interpretam. Isso não só explica os detalhes da produção do discurso e da ação, como também permite a necessária transformação individual, desvio, oposição, dissidência e modificação das ideologias e de outras estruturas sociais.

Dessa forma, além de legitimar o poder e a desigualdade, as ideologias servem ainda para habilitar os grupos dominados, a fim de produzir solidariedade, organizar a luta, sustentar uma oposição e propiciar a mudança nas relações de poder como resultado dessa luta, ou seja, as ideologias servem para proteger os interesses e os recursos, embora persigam privilégios injustos ou condições indignas de existência. De forma mais neutra e geral, as ideologias servem aos grupos e a seus membros na organização e na execução de seus objetivos.

Ao analisar outras formulações a respeito do conceito de ideologia, percebo a concordância dos autores sobre a natureza desse conceito. De acordo com Fairclough (1989), nas sociedades modernas, o exercício do poder é cada vez mais realizado por meio da ideologia, sobretudo pelo trabalho ideológico da linguagem. Fairclough (2001, p. 117) conceitua as ideologias como:

significações /construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Vale ressaltar que Fairclough (2003a) afirma que “textos como elementos de eventos sociais têm efeitos causais – acarretam mudanças em nosso conhecimento, em nossas crenças, atitudes, valores e assim por diante”. Entre os efeitos causais de textos, o que tem apresentado maior interesse para a Análise de Discurso Crítica é o efeito de textos na sustentação ou transformação de ideologias. Segundo Fairclough (1989, p. 83), “a operação da ideologia pode ser vista em termos das maneiras de construção de textos que constantemente e cumulativamente ‘impõem presunções’ a intérpretes e produtores de texto”.

Em consonância com Fairclough, Thompson (1995) assinala que a análise da ideologia liga-se essencialmente à linguagem, porque esta constitui o principal meio de construir sentidos que servem para sustentar relações de dominação.

A análise da ideologia, de acordo com a concepção proposta por Thompson, está primeiramente interessada com as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder. “Estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”. (Thompson, 1995, p. 76)

Por “formas simbólicas”, entenda-se “um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (Thompson, 1995, p.79). As formas simbólicas podem também ser não-lingüísticas ou quase lingüísticas em sua natureza, como, por exemplo, uma imagem visual ou um texto que combina imagens e palavras.

Thompson (1995) apresenta cinco modos gerais por meio dos quais a ideologia pode operar na modalidade lingüística: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação, os quais são devidamente definidos no Capítulo 3, com suas respectivas estratégias típicas de construção simbólica, quando apresento as categorias para análise da ideologia.

A relevância dessa abordagem para a presente pesquisa é a constituição de uma estrutura para análise de construções simbólicas ideológicas no discurso, ou seja, a abordagem de ideologia apresentada por Thompson, aliada ao arcabouço da ADC, as quais fornecem instrumentos para se analisar, lingüisticamente, construções discursivas revestidas de ideologia.

Considerando que o objetivo desta pesquisa é analisar textos multimodais, somente a análise da ideologia no modo lingüístico não responde aos propósitos deste trabalho, por isso apresentei neste capítulo a Teoria da Semiótica Social, que me fornece respaldo para afirmar que as imagens no discurso escrito, na verdade, são construídas e podem agregar ao discurso preconceitos, juízos e valores altamente ideológicos.

No próximo capítulo, abordarei os passos metodológicos de coleta e análise dos dados desta pesquisa.

## CAPÍTULO 3

### A DEFINIÇÃO DA METODOLOGIA

“Uma análise de discurso é uma leitura cuidadosa, próxima, que caminha entre o texto e o contexto, para examinar o conteúdo, organização e funções do discurso. Em uma análise final, a análise de discurso é uma interpretação, fundamentada em uma argumentação detalhada e uma atenção cuidadosa ao material que está sendo estudado.”

(Gill, 2002, p. 266)

Este capítulo encontra-se dividido em cinco seções. Na seção 3.1 justifico minha escolha pelo método qualitativo de pesquisa. Na seção 3.2 apresento os passos metodológicos que uma pesquisa qualitativa deve seguir. A seção 3.3 é destinada à explicação sobre o processo de coleta de dados e de formação do *corpus* da pesquisa. Na seção 3.4 apresento as categorias de análise adotadas para cada modalidade presente na produção dos textos selecionados: categorias da Gramática Visual, categorias de análise propostas por Fairclough e categorias de análise da ideologia propostas por Thompson, para, enfim, tratar na seção 3.5 do recorte dado a minha proposta de análise e de interpretação dos dados, que julgo necessário para alcançar meus objetivos com esta pesquisa.

#### 3.1 Método qualitativo de pesquisa

O método é uma escolha fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois é por meio dele que o pesquisador dará sentido à geração de dados e à análise dos mesmos.

A escolha entre o método qualitativo ou o quantitativo é, primeiramente, uma decisão sobre a geração de dados e os métodos de análise. Bauer e Gaskell (2002, pp.22-23) estabelecem diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa. A *pesquisa quantitativa* lida com

números, usa modelos estatísticos para explicar os dados, e é considerada pesquisa *hard*, ao passo que a *pesquisa qualitativa* evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft*.

Na concepção de Taylor e Bogdan (1998, pp. 140-141), o *método qualitativo* é um processo indutivo, de pensamento e de teorização, em que, por meio da intimidade com teorias e com os dados, as interpretações devem ser refeitas, pois os pesquisadores estão constantemente teorizando e tentando dar sentido a seus dados.

De acordo com Flick (2004, p. 27), a *pesquisa qualitativa* trabalha, sobretudo, com textos. Os métodos de interpretação partem desses textos. De forma bem resumida, o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra do texto de volta para a teoria. Ainda segundo Flick (2004, p. 222):

Mais cedo ou mais tarde, na pesquisa qualitativa, os textos tornam-se a base do trabalho interpretativo e das inferências feitas a partir de materiais empíricos. O ponto de partida é a compreensão interpretativa dos textos.

Neste momento, deixo claro que não pretendo estabelecer uma discussão sobre uma suposta superioridade da pesquisa qualitativa sobre a quantitativa, mas sim ressaltar os motivos que me levaram a realizar uma pesquisa com a possibilidade de interpretação e reinterpretação dos dados, pois nas palavras de Bauer, Gaskell & Allum (2002, p. 26) :

O que é necessário é uma visão mais holística do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, a análise dos dados e a apresentação dos resultados.

Ainda sobre a polêmica estabelecida entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa, é válido ressaltar que ainda que os métodos qualitativos priorizem a interpretação de dados, não possuem o monopólio da abordagem interpretativa, visto que métodos quantitativos também exigem interpretação de dados. A polêmica entre essas tradições de pesquisa social, aparentemente competitivas, é estéril, porque diz respeito a duas tradições que se complementam. Ambas, além de envolverem processos interpretativos, buscam a qualificação. Assim, dedicar-me a uma

polêmica sem muito sentido prático não me ajudaria em minha busca por uma metodologia adequada ao objetivo desta pesquisa: analisar a forma como a multimodalidade dos textos é explorada nos livros didáticos de Português do Ensino Médio.

No momento em que se fala em trabalhos na área da Análise de Discurso, sou conduzida a pensar em trabalhos desenvolvidos pelos métodos qualitativos de pesquisa, já que, ao pesquisar o discurso, busca-se encontrar o(s) seu(s) sentido(s), por intermédio do significado expresso nas estruturas sintáticas, na disposição do texto, na eleição da ordem direta ou indireta, da voz passiva ou ativa, entre outras escolhas que podem ser feitas nos textos escritos. Quando se trabalha com discursos multimodais não é diferente, pois também existe sentido nos gestos, nos sons e nas imagens. Os textos imagéticos, por exemplo, apresentam sentidos velados na forma da construção ou da apresentação/disposição das imagens, fotos, desenhos, tabelas, entre outras modalidades. O método qualitativo é o mais adequado para a análise dos dados colhidos no decorrer de minha pesquisa.

Dessa forma, assumo, neste momento, que a natureza dos dados de minha pesquisa, os textos multimodais, foi decisiva para a escolha dos procedimentos de análise dentro da prática da pesquisa qualitativa, que lida com descrições e interpretações da realidade social com base em dados interpretativos. Consiste em uma forma de pesquisa potencialmente emancipatória, pois, por meio dela, as ciências críticas podem identificar estruturas de poder naturalizadas em um contexto sócio-histórico definido. Por isso, a pesquisa qualitativa é essencial quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, ideologias ligadas a um meio social, o que justifica a escolha do enfoque qualitativo para o desenvolvimento desta pesquisa, de acordo com a concepção de discurso adotada. Na próxima seção, realizo a descrição dos passos metodológicos.

### **3.2 Passos metodológicos**

Apresento alguns passos metodológicos que, de acordo com Taylor e Bogdan (1998), uma pesquisa qualitativa deve seguir, conforme demonstrado na Figura 3.1.

### Passos Metodológicos

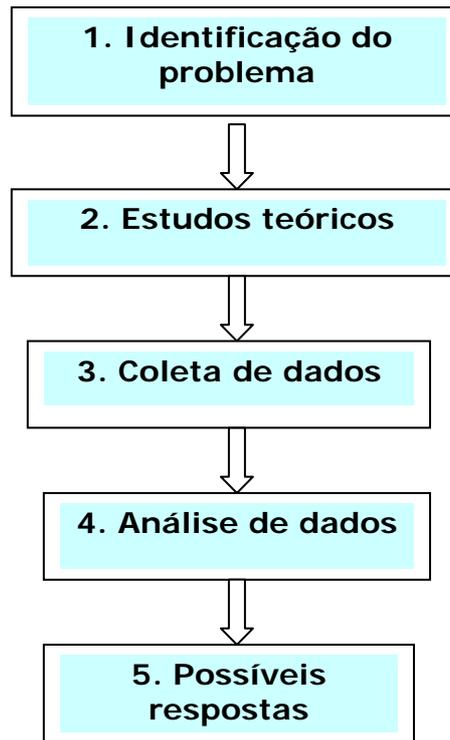


Figura 3.1: Passos metodológicos

Os passos apresentados na figura acima são essenciais em qualquer pesquisa qualitativa, mas não impedem que outros passos sejam adotados, de acordo com o delineamento que se queira dar à pesquisa.

O início do trabalho acontece com a **identificação do problema**, ou seja, com a definição do tema/objeto a ser estudado. A delimitação do meu tema teve início com a percepção do poder significativo das imagens e também de que a significação dos textos hoje não se apóia mais unicamente na modalidade escrita. Percebi, ainda que o assunto era novo, interessante e desafiador, o que me levou a transformá-lo em tema de pesquisa para o Mestrado. Então, direcionei meu trabalho para os textos multimodais presentes em livros didáticos de Português do Ensino Médio.

Em relação ao segundo passo, que trata dos **estudos teóricos**, apresento, no Capítulo 2, as bases teóricas que orientam minha dissertação, com destaque para a Análise de Discurso Crítica e para a Teoria da Semiótica Social. O terceiro passo, a **coleta de dados**, encontra-se mais detalhado na seção 3.3 deste capítulo, e consiste no momento em que entro em contato com o *corpus* ou material a ser analisado, no caso, textos multimodais extraídos de livros didáticos.

O quarto passo, **análise de dados**, refere-se à aplicação da teoria e da metodologia adotadas na pesquisa e será apresentada no Capítulo 4. Consiste na análise de textos multimodais, com base na aplicação das categorias de Kress e van Leeuwen, de Fairclough e de Thompson, que são enumeradas na seção 3.4 deste capítulo. O último passo da figura 3.1, referente a **possíveis respostas**, apresento no Capítulo 4 e nas Considerações Finais.

### 3.3 Coleta de dados

De acordo com Fairclough (2001), a perspectiva do (a) especialista é importante na seleção de dados, na construção de um *corpus* de amostras de discurso e na decisão dos dados suplementares a serem coletados e usados.

Parece interessante neste momento trazer à tona o conceito de *corpus*, mas especificamente o de *corpus lingüístico*, definido como “um material escrito ou falado sobre o qual se fundamenta uma análise lingüística” (Bauer e Aarts, 2002, p. 45).

No que diz respeito à construção do *corpus*, Barthes (1964) sugere seu delineamento em termos de relevância, de homogeneidade e de sincronicidade. Os assuntos devem ser teoricamente relevantes e o foco temático específico; os materiais devem ser homogêneos do ponto de vista da substância material dos dados; os materiais a serem estudados em um *corpus* devem ser sincrônicos, pois o *corpus* é uma “interseção da história”.

Ainda segundo Fairclough (2001), a natureza dos dados requeridos variará conforme o projeto e as questões da pesquisa, porém existem certos princípios gerais para se ter em mente. Consiste em um problema prático saber o que é útil, e como chegar até lá, mas também é preciso ter o domínio do que se está pesquisando e dos processos de mudança que estão em andamento, como uma preliminar para decidir onde coletar amostras para um *corpus*. Naturalmente, trabalhar sobre o *corpus* pode alterar o mapa preliminar. O *corpus* pode ser considerado como não totalmente constituído antes do início da análise, mas aberto e com possibilidades de crescimento em resposta a questões que surgem no processo de análise.

Levei em conta as considerações de Fairclough para a seleção dos dados. Desse modo, a geração dos dados teve início quando li, no primeiro semestre de 2003, ao cursar a disciplina Análise de Discurso 2, textos referentes à Semiótica Discursiva, na perspectiva de Gunther Kress, com ênfase na multimodalidade dos textos.

Desde então decidi que gostaria de estudar a forma como a multimodalidade dos textos é explorada nos livros didáticos de Português. Vale ressaltar minha vasta experiência com livros didáticos, com os quais trabalhei no período de 1990 a 2000, quando atuei como professora de Português em turmas do Ensino Médio do Centro Educacional 01 do Paranoá.

Quando estive em regência de classe, percebi que havia uma valorização do texto escrito na escola. No momento em que o livro didático apresentava uma imagem, um gráfico, uma tabela, isso, inúmeras vezes, era considerado como mera ilustração, não sendo trabalhadas pelo(a) professor(a) a leitura e a interpretação desses elementos.

A construção do *corpus* da pesquisa foi qualitativa: inicialmente, o método de coleta de dados consistiu na busca e na seleção de documentos formais: textos multimodais, compostos de linguagem verbal e de imagens, extraídos de três livros didáticos de Português do Ensino Médio – Volume Único. Nesse processo, foram selecionados os seguintes livros: o de Emília Amaral et al. (2000), o de Maria Luiza Abaurre et al. (2003) e o de Cereja e Magalhães (2003). Esses livros foram escolhidos por garantirem uma amostra da grande representatividade das imagens no ensino de língua materna.

No primeiro momento, coletei dez textos e, desse conjunto, selecionei seis de diversos gêneros (charge, propaganda, poema, crônica etc) por apresentarem composição de sentidos entre as modalidades verbal e visual neles empregadas. Para essa seleção, procurei um padrão nos dados que me garantisse variabilidade e consistência para o trabalho, princípios da pesquisa qualitativa. Parti, então, para investigar a multimodalidade nos textos selecionados para análise. Eis a relação desses textos, para os quais apresento mais informações no Capítulo 4.

#### **1) Livro de Maria Luiza Abaurre [et al.] – 2003**

Texto 1: “O que é um texto?”

Texto 2: “Propaganda do Greenpeace”

## **2) Livro de Emília Amaral [et al.] – 2000**

Texto 3: “Não há vagas” de Ferreira Gullar

Texto 4: “Pausa” de Mário Quintana

## **3) Livro de Cereja e Magalhães – 2003**

Texto 5: “Um texto pode ser visual?”

Texto 6: “ A imagem em foco” de Andy Warhol

### **3.4. Categorias selecionadas para análise dos textos**

Para a análise dos vários modos semióticos empregados na produção dos textos multimodais, selecionei categorias analíticas propostas pelos seguintes teóricos:

- ❖ Kress e van Leeuwen (1996) para análise da gramática visual;
- ❖ Norman Fairclough (2001, 2003) para análise das práticas discursivas (no nível da macroanálise), dos textos (microanálise da prática discursiva) e da prática social da qual o discurso é uma parte;
- ❖ John Thompson (1995) para análise das estratégias de operação da ideologia.

Com base nessa seleção, busco assegurar uma abrangência dos diversos fatores relativos à complexa composição de sentidos nos textos multimodais, de forma a responder às questões propostas para esta pesquisa.

#### **3.4.1 Categorias da Gramática Visual**

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, p. 2), “as estruturas visuais constroem significados como as estruturas lingüísticas o fazem...”. Por exemplo, o que é expresso na língua por meio da escolha entre diferentes classes de palavras e de estruturas semânticas, é, na comunicação visual, expresso por meio da escolha entre diferentes usos de cores, ou diferentes estruturas de composição.

Dessa forma, para análise das imagens nos textos multimodais, selecionei as seguintes categorias da *Gramática Visual*:

#### **3.4.1.1 Participantes**

“Participantes” é o termo técnico usado para designar objetos e elementos presentes em uma composição gráfico-visual. Há dois tipos de participantes na modalidade gráfico-visual:

a) **Participantes representados**: são os participantes que representam o objeto da comunicação (pessoas, lugares, coisas, incluindo coisas abstratas). São os participantes sobre os quais se está falando, escrevendo ou produzindo imagens.

b) **Participantes interativos**: são os receptores, para os quais se dirige a mensagem. Kress e van Leeuwen (1996) utilizam o termo inglês *viewer* para os leitores de textos imagéticos.

#### **3.4.1.2 Processos narrativos**

O processo narrativo ocorre quando participantes são conectados por um vetor, sendo, dessa forma, representados como “fazendo algo para o outro”. É o que Kress e van Leeuwen (1996, p. 56) chamam de “regra narrativa vetorial”. As leis narrativas servem para apresentar, revelar ações e eventos, processos de mudança, adaptações espaciais transitórias.

Conforme o tipo de vetor, o número e os tipos de participantes envolvidos distinguem-se os processos narrativos:

##### **a) Processo de ação**

No processo de ação, o “ator” é o participante do qual o vetor se origina, ou o qual, no todo ou em parte, forma o vetor. Nas representações (*pictures*), eles são os participantes mais salientes, mais evidentes, por meio do tamanho, lugar de composição, contraste com o segundo plano, saturação de proeminência da cor, perspicácia do foco por meio da saliência para os *viewers*/leitores.

Quando as *pictures*/imagens têm apenas um participante, este será sempre o ator, resultando em uma estrutura chamada por Kress e van Leeuwen (1996, p. 61) de não-transitiva. A ação em uma estrutura não-transitiva não tem um objeto, não é “feita para” ou “dirigida para” alguém ou alguma coisa. O processo de ação não-transitiva é, portanto, análogo ao verbo intransitivo na linguagem (o verbo que não tem objeto).

Quando uma composição de narrativa visual tem dois participantes, um é o “ator”, o outro é o “objeto”. O “objeto” é o participante para quem a ação é direcionada. O ator em um processo transitivo não é somente o participante que atua (como no processo não-transitivo), mas o participante que instiga o movimento. Assim, a estrutura transitiva imagética é similar à estrutura transitiva verbal, na qual o verbo necessita de um complemento.

Algumas estruturas transitivas podem ser bidirecionadas, cada participante tem o papel de “ator” e de “objeto” como no circuito da fala de Saussure (1987), em que ora o componente é falante, ora receptor, sendo, neste caso, interactuantes.

### **b) Processo reacional**

O processo reacional acontece quando o vetor é formado pela linha dos olhos, pela direção do olhar de um ou mais participantes representados. No processo reacional não se fala de atores, mas de agentes, e não de objetos, mas de fenômenos. O reagente (*reacter*), o participante que lança o olhar tem de ser necessariamente humano, ou um animal – uma criatura com olhos visíveis e capaz de expressões faciais. O fenômeno pode ser formado também por outro participante, seja representado ou interativo, para o qual o *reacter* (reagente) está olhando.

### **c) Processo simbólico**

O processo simbólico remete ao que o participante significa ou é, e ocorre principalmente em fotos.

Nos processos narrativos, além dos tipos de personagens, há alguns outros itens na composição do texto que são significativos, como a composição espacial do significado, tema da próxima seção.

### 3.4.1.3 A composição espacial do significado

A composição espacial do significado pode relatar significados representacionais e interativos entre os elementos por meio de três sistemas:

- a) **Valor da informação.** Refere-se ao lugar dos elementos (participantes, sintagmas que se relacionam entre si e com o *viewer/leitor*), como a localização da informação se à direita ou à esquerda, no alto ou embaixo, no centro ou na margem.
  
- b) **Saliência.** Os elementos (participantes e sintagmas representacionais) são produzidos para atrair a atenção dos *viewers/leitores* por diferentes graus, como realizadas por fatores que indicam seu lugar em primeiro ou em segundo plano, tamanho relativo, contrastes em valor tonal (cor), diferenças de formas e etc.
  
- c) **Framing** (enquadramento). A presença ou a ausência de divisão de molduras (*frames*) é realizada por elementos que criam linhas divisórias, desconectam ou conectam elementos da imagem, compondo ou significando de forma conjunta ou não.

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, p. 183), esses três princípios de composição não se aplicam somente a textos visuais simples, mas também a textos que combinam o verbal e a imagem, e talvez outros elementos gráficos, em qualquer meio (televisão, computador etc).

Na análise da composição de textos multimodais, a questão nasce como produto de várias modalidades que podem ser analisadas separadamente ou em caminho integrado, ou os significados do todo podem ser tratados como a soma do significado das partes, ou as partes podem ser olhadas como interagindo e afetando umas às outras. Explicitando as categorias de análise sobre a composição espacial do significado, temos vários pares, o que tratarei na seção seguinte.

#### 3.4.1.4 O dado e o novo

A categoria do dado e do novo se refere ao valor que é atribuído à informação, dependendo se ela se encontra à esquerda ou à direita do *layout* da página.

Existe a generalização de que, quando *pictures* ou *layouts* fazem uso significativo do eixo horizontal, posicionando alguns de seus elementos à esquerda e outros à direita (o que não acontece em toda composição), os elementos localizados à esquerda são apresentados como **dado** e os elementos localizados à direita como **novo**. A interpretação dada a essas posições é que o **dado** significa o que é apresentado como já conhecido pelo leitor/*viewer*. O **novo** significa algo que não é conhecido e a que o leitor/*viewer* deve prestar atenção especial.

#### 3.4.1.5 O real e o ideal

Na composição visual, alguns dos elementos constitutivos estão localizados na parte superior, e outros diferentes na parte inferior do espaço da *picture* ou da página. Aquele que está localizado em cima (*top*) é apresentado como **ideal**, o que está localizado embaixo (*bottom*) como **real**.

O que está em cima significa que é apresentado como o idealizado ou o generalizado, como ausência da informação. O **real** é, em oposição, a informação mais específica, mais detalhada. Assim como o dado/novo, a categoria ideal/real pode ser usada na composição de imagens simples e na composição de textos com *layouts* e também em diagramas.

#### 3.4.1.6 A Projeção/Saliência

A função principal de integração dos códigos como composição é a textual. A integração dos códigos serve para produzir textos, para posicionar os elementos a fim de dar sentido ao todo e para providenciar coerência e ordená-los.

Uma imagem ou uma página também envolve diferentes graus de saliência/projeção para seus elementos, o que pode criar uma hierarquia de importância entre os elementos. O dado pode ser mais relevante/saliente

que o novo ou o novo mais saliente que o dado, ou ambos igualmente salientes/projetados. O mesmo ocorre com o ideal e o real.

Quanto à composição e à integração de códigos, a projeção é julgada com base nas pistas visuais. Conforme Kress e van Leeuwen (1996, p. 212), os leitores da composição espacial são intuitivamente capazes de julgar o peso de vários elementos da composição de acordo com o destaque dado.

A projeção não é medida objetivamente, mas é o resultado de uma complexa interação, da relação entre uma gama de fatores, como: tamanho, forma do foco, contraste de tom (áreas de alto contraste tonal, limites entre branco e preto...), contraste de cor, colocação no campo: se são assimétricos no campo visual, ou se aparecem em primeiro ou segundo plano.

### **3.4.2. Categorias de análise propostas por Fairclough**

A Análise de Discurso Crítica é um modelo analítico desenvolvido exatamente para o estudo das relações entre linguagem, poder e ideologia. (Fairclough, 2001)

Gill (2002, p. 244) declara que a importância da ADC como método se deve à “rejeição da noção de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou de descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social.”

No livro “Discurso e Mudança Social”, Fairclough desenvolve uma abordagem de análise lingüística que contribui para que os estudiosos das variedades do discurso possam reconhecer como as mudanças no uso da língua estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos.

Segundo esse autor, para analisar o discurso, devemos considerar três dimensões de análise: texto, prática discursiva e prática social. Fairclough (2001) ressalta que as fronteiras entre essas dimensões não são nítidas ou rígidas. Também alerta que é impossível analisar forma sem analisar significado, visto que, para a ADC, o signo é socialmente motivado.

Entre as várias categorias propostas por Fairclough para análise de discurso, selecionei as seguintes:

### **3.4.2.1 Condições da prática discursiva**

O objetivo é especificar as práticas sociais de produção e consumo do texto, associadas com o tipo de discurso que a amostra representa (o qual pode ser relacionado ao gênero de discurso). Para tanto são necessárias duas perguntas:

- ❖ O texto é produzido (consumido) individual ou coletivamente?
- ❖ Que tipos de efeitos não-discursivos possui esta amostra?

### **3.4.2.2 Intertextualidade manifesta**

A intertextualidade manifesta é uma área cinzenta entre a prática discursiva e o texto: levanta questões sobre o que vai na produção de um texto, mas também diz respeito às características que estão manifestas na superfície do texto. O objetivo é especificar o que outros textos estão delineando na constituição do texto que está sendo analisado, e como isso ocorre.

### **3.4.2.3 Interdiscursividade**

O princípio da interdiscursividade aplica-se a vários níveis: a ordem de discurso societária, a ordem de discurso institucional, o tipo de discurso, e mesmo os elementos que constituem os tipos de discurso.

O objetivo é especificar os tipos de discurso que estão delineados na amostra discursiva sob análise, e como isso é feito. A principal forma de justificar uma interpretação é por meio da análise do texto, mostrando que nossa interpretação é compatível com as características do texto, e mais compatível do que outras.

Para que esse objetivo seja alcançado, algumas perguntas são sugeridas:

- ❖ Há uma maneira óbvia de caracterizar a amostra global (em termos de gênero de discurso)?
- ❖ A amostra delinea mais de um gênero?
- ❖ É a amostra discursiva relativamente convencional nas suas propriedades interdiscursivas, ou relativamente inovadora?

#### **3.4.2.4. Ethos**

O conceito de ethos constitui um ponto no qual podemos unir as diversas características, não apenas do discurso, mas também do comportamento em geral, que levam a construir uma versão particular do “eu”. O ethos envolve não apenas o discurso, mas todo o contexto social.

#### **3.4.2.5. Transitividade**

Uma motivação social para analisar a transitividade é tentar formular que fatores sociais, culturais, ideológicos, políticos ou teóricos determinam como um processo é significado em um tipo particular de discurso (e em diferentes discursos), ou em um texto particular.

O objetivo dessa categoria é verificar se tipos de processo e de participantes particulares estão favorecidos no texto, que escolhas de voz são feitas (ativa ou passiva) e quão significativa é a nominalização dos processos. Um maior interesse está na agência, na expressão de causalidade e na atribuição de responsabilidade, o que leva aos seguintes questionamentos:

- ❖ Que tipos de processo (ação, evento, relacional, mental) são mais usados, e que fatores podem ser considerados em função disso?
  
- ❖ As orações passivas e as nominalizações são freqüentes, e, em caso positivo, que funções parecem desempenhar?

#### **3.4.2.6. Tema**

O tema é o ponto de partida do(a) produtor(a) do texto numa oração e geralmente corresponde ao que pode ser considerado (o que não significa que realmente seja) ‘informação dada’, isto é, informação já conhecida ou estabelecida para os produtores e intérpretes do texto. Sempre vale a pena observar o que é posto inicialmente nas orações e nos períodos, porque isso pode jogar luz sobre pressupostos e estratégias que não são tornados explícitos.

O objetivo é verificar se há um padrão discernível na estrutura temática do texto para as escolhas dos temas das orações. Os questionamentos que surgem são:

- ❖ Qual a estrutura temática do texto e que suposições lhe são subjacentes?
- ❖ Os temas marcados são freqüentes e, em caso positivo, quais são suas motivações?

#### **3.4.2.7. Significado das palavras**

A ênfase está nas palavras-chave que têm significado cultural geral ou mais local; nas palavras cujos significados são variáveis e mutáveis; e no significado potencial de uma palavra – uma estruturação particular de seus significados- como um modo de hegemonia e um foco de luta.

#### **3.4.2.8. Metáfora**

As metáforas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e técnico. As metáforas também estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental.

O objetivo é caracterizar as metáforas usadas na amostra discursiva, em contraste com as metáforas usadas para sentidos similares em outro lugar, e determinar que fatores (cultural, ideológico etc) determinam a escolha da metáfora. O efeito das metáforas sobre o pensamento e a prática deveria também ser considerado.

#### **3.4.2.9. Efeitos ideológicos e políticos do discurso**

Há sempre análises alternativas possíveis para as amostras discursivas, e emerge a questão de como os analistas podem justificar as análises que propõem (como podem 'validá-las'). Existem vários fatores a serem levados em conta. Um deles é a extensão com que uma análise proposta explica a amostra discursiva: ela explica totalmente as características detalhadas, ou deixa as características sem explicação?

Outro fator é se uma análise proposta está baseada no que os participantes fazem em uma interação. Se, por exemplo, afirma-se que um texto está estruturado de uma maneira contraditória, os participantes realmente dão evidência de que experimentam isso como problemático em suas contribuições? Pode-se também levar em conta as reações dos participantes à análise; se ela faz sentido para eles e ajuda-os a explicar outros aspectos do tipo de discurso em foco.

### **3.4.3 Categorias de análise da ideologia propostas por Thompson**

Thompson propõe cinco modos gerais por meio dos quais a ideologia pode operar na modalidade lingüística: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Passo agora à apresentação desses modos de operação da ideologia, tendo em vista que todos eles são aplicados no decorrer de minhas análises, por meio de suas respectivas estratégias de construção simbólica.

#### **3.4.3.1 Legitimação**

Por meio da legitimação relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem representadas como legítimas, isto é, como justas e dignas de apoio. A legitimação realiza-se pelas estratégias da racionalização, da universalização e da narrativização.

- ❖ **Racionalização** - O produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações, ou instituições sociais, e com isso, persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio.
- ❖ **Universalização** - Acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos, e esses acordos são vistos como estando abertos, em princípio, a qualquer um que tenha a habilidade e a tendência de ser neles bem sucedido.
- ❖ **Narrativização** – A legitimação se constrói por meio de histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável. Pelo fato de contar histórias e de recebê-las contadas por outros (escutando, lendo, olhando), podemos ser envolvidos em um processo simbólico que pode servir para criar e sustentar relações de dominação.

### 3.4.3.2 Dissimulação

A dissimulação, modo de operação da ideologia que estabelece e sustenta relações de dominação pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e de processos existentes. A dissimulação pode ocorrer pela estratégia do deslocamento, da eufemização e do tropo (sinédoque, metonímia e metáfora).

- ❖ **Deslocamento** - Um termo costumeiramente usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa é usado para se referir a um outro; as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para o outro objeto ou pessoa.
- ❖ **Eufemização** - Ações, instituições ou relações sociais são descritas de modo a despertar uma valoração positiva, como nos exemplos: a supressão violenta do protesto é descrita como a "restauração da ordem"; a prisão ou campo de concentração é descrito como um "centro de reabilitação". Pode se dar por meio de uma mudança de sentido pequena ou mesmo imperceptível na palavra.
- ❖ **Tropo** - Uso figurativo da linguagem ou, mais em geral, das formas simbólicas. Entre as formas mais comuns de tropo estão a sinédoque, a metonímia e a metáfora. Todas elas podem ser usadas para dissimular relações de dominação. O uso figurativo da linguagem nem sempre é ideológico, mas pode estar envolto com poder, podendo servir para criar, sustentar e reproduzir relações de dominação.

### 3.4.3.3 Unificação

A unificação é o *modus operandi* da ideologia pelo qual relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas por meio da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los. A unificação pode realizar-se pela estratégia da padronização (standardização) ou da simbolização da unidade.

- ❖ **Padronização (standardização)** - Formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica. O estabelecimento de uma linguagem nacional pode servir para criar uma identidade coletiva entre os grupos.
- ❖ **Simbolização da unidade** - Envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidos por intermédio de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos, como por exemplo: bandeiras, hinos nacionais, emblemas e inscrições de vários tipos. Ao unir indivíduos de uma maneira que suprima as diferenças e divisões, a simbolização da unidade pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação.

#### 3.4.3.4 Fragmentação

Na fragmentação relações de dominação podem ser mantidas segmentando aqueles indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes, ou dirigindo forças de oposição potencial em direção a um alvo que é projetado como mau, perigoso ou ameaçador. A fragmentação pode acontecer pela estratégia da diferenciação e do expurgo do outro.

- ❖ **Diferenciação** - A ênfase é dada às distinções, diferenças e divisões entre pessoas e grupos, apoiando as características que desunem e impedem a constituição de um grupo coeso, com objetivo de desestabilizar a luta hegemônica.
- ❖ **Expurgo do outro** - Envolve a construção de um inimigo, seja ele interno ou externo, que é retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo. Essa estratégia, muitas vezes, sobrepõe-se com estratégias que têm como fim a unificação, pois o inimigo é tratado como desafio, ou ameaça, diante do qual as pessoas devem se unir. Como exemplo de expurgo do outro temos a representação dos judeus e comunistas na literatura nazista em 1920 e 1930.

#### 3.4.3.5 Reificação

A reificação consiste na retratação de uma situação transitória, histórica, como se fosse permanente, natural e atemporal. Tira do fato seu caráter histórico e transforma-o em fato permanente. A reificação realiza-se pela estratégia da naturalização, da eternalização, da nominalização e da passivização.

- ❖ **Naturalização** - Consiste em tornar natural ou inevitável algo que é criação social.
- ❖ **Eternalização** - Consiste em suprimir a efemeridade de fenômenos históricos e sociais, tornando-os eternos e permanentes.
- ❖ **Nominalização** - Acontece quando sentenças, ou parte delas, descrições da ação e dos participantes nelas envolvidos são transformados em nomes, dando assim um caráter de acontecimento ao que era uma ação.
- ❖ **Passivização** - Ocorre quando os verbos da voz ativa são colocados na voz passiva, apagando o sujeito que pratica a ação.

Entre os cinco modos de operação da ideologia, selecionei as seguintes estratégias de construção simbólica para utilização na análise dos textos selecionados:

- ❖ legitimação – por meio da **racionalização**
- ❖ unificação – por meio da **simbolização da unidade**
- ❖ dissimulação – por meio do **deslocamento**
- ❖ fragmentação – por meio do **expurgo do outro**
- ❖ reificação – por meio da **eternalização**

A proposta de Thompson não pretende ser definitiva ou restritiva. Em outras palavras, esses cinco modos não constituem as únicas maneiras de como a ideologia opera, bem como as estratégias dependem de seu uso e construção em circunstâncias particulares. É válido ressaltar que também existem modos que operam a ideologia na modalidade visual, o que será explicitado no quarto capítulo, no qual realizo minha análise.

A Hermenêutica de Profundidade – HP, também proposta por Thompson, foi selecionada como procedimento metodológico para a análise dos efeitos ideológicos do discurso. É um método analítico cujo objeto refere-se a uma construção simbólica significativa que exige uma interpretação, permitindo a elucidação das maneiras como as formas simbólicas são lidas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e as recebem no decurso de suas vidas. A hermenêutica da vida cotidiana é um ponto de partida primordial e inevitável do enfoque da HP.

De acordo com Thompson (1995), o referencial metodológico da HP é amplo e compreende essencialmente três fases que não podem ser vistas como estágios separados de um método seqüencial, mas antes como dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo: *análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e interpretação/re-interpretação.*

O objetivo da *análise sócio-histórica* é reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas. O estudo das formas simbólicas é fundamentalmente um problema de compreensão e de interpretação, de acordo com Thompson

(1995, p. 357). É válido lembrar que formas simbólicas são construções significativas que exigem uma interpretação; consistem em ações, em falas, em textos que, por serem construções significativas, podem ser compreendidas.

A *análise formal ou discursiva* diz respeito à análise das características estruturais e das relações do discurso. Distinguem-se, nessa abordagem, cinco metodologias de análise: semiótica, da conversação, sintática, narrativa e argumentativa.

A fase chamada de *interpretação/re-interpretação* é o momento em que se dá uma construção criativa do significado. O processo de interpretação pelos métodos da HP é, ao mesmo tempo, um processo de re-interpretação, visto que as formas simbólicas que são objeto da investigação já foram decodificadas inicialmente pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico. As formas simbólicas representam algo, elas dizem alguma coisa sobre algo, e é esse aspecto referencial que deve ser compreendido pelo processo de interpretação. As formas simbólicas podem ser analisadas considerando tanto as suas condições sócio-históricas como as suas características estruturais internas, e elas podem, por isso, ser reinterpretadas.

O interesse pela ideologia orienta a *análise sócio-histórica* para o estudo das relações de dominação, bem como dirige a *análise formal ou discursiva* para identificar as características estruturais das formas simbólicas que facilitam a mobilização do significado. Assim, por exemplo, o uso generalizado de verbos nominalizados e da modalidade passiva são indicativos das estratégias de nominalização e de passivização, e, em circunstâncias específicas, essas estratégias ou processos servem para sustentar relações de dominação por meio da reificação dos fenômenos sócio-históricos, isto é, apresentando uma situação transitória, histórica, como se fosse permanente, natural, fora do tempo.

Após a apresentação das categorias selecionadas, passo à exposição de minha proposta de análise e de interpretação dos dados.

### 3.5 Proposta de análise e interpretação dos dados

Para Fairclough (2001), a análise de discurso crítica acontece em duas dimensões: *descrição* e *interpretação*. A descrição trata da análise do texto e examina o vocabulário, a coesão, a gramática e a estrutura textual. Por sua vez, a interpretação se dá em dois níveis. O primeiro procura dar um sentido aos traços da construção textual, vendo-os como elementos da prática discursiva e como 'traços' do processo de produção e 'pistas' do processo de interpretação do texto. O outro nível de interpretação tem por objetivo apresentar o discurso como parte de um processo social.

Por isso, para a seleção dos dados, a pesquisa qualitativa foi o método escolhido, pois é por meio da descrição e da (re)interpretação exaustiva dos dados que poderei compreender os processos de construção de sentido(s) em textos multimodais.

Minha proposta consiste em uma análise do discurso baseada não apenas na interpretação do modo lingüístico, mas uma análise que me permita utilizar também teorias voltadas ao modo imagético, de como o texto, que postulo envolver uma modalidade estruturada com uma sintaxe própria, representa importante forma de persuasão e de direcionamento de opinião nos dias atuais. Os analistas da Semiótica Social apontam a imagem e outras formas de representações como agregadoras de ideologias aos textos multimodais, como defendem Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000). Dessa forma, a análise dos modos semióticos presentes nos textos será feita de acordo com a perspectiva tridimensional do discurso de Fairclough (2001), nas dimensões textual, discursiva e social, e suas reformulações propostas na obra de 2003, que estendem um interesse maior a uma abordagem semiótica, em conjunto com a Teoria da Semiótica Social de Kress e van Leeuwen (1996), como já mencionado no capítulo 2. A análise do modo lingüístico se baseia nas categorias propostas por Fairclough, bem como na investigação dos efeitos ideológicos do discurso por meio da proposta da Hermenêutica de Profundidade (HP), com ênfase nas estratégias de operação da ideologia propostas por Thompson (1995).

No próximo capítulo, apresento a parte principal desta pesquisa que consiste na análise dos textos multimodais, por meio da aplicação das categorias enumeradas neste capítulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa analisei a forma como a multimodalidade dos textos é explorada nos livros didáticos de Português do Ensino Médio, de forma a conduzir ou não os alunos à interpretação de todos os modos semióticos presentes no texto. Neste estudo, analisei os textos multimodais selecionados, considerando a modalidade verbal e a modalidade visual que compõem esses textos.

No primeiro capítulo, apresentei o objeto de pesquisa: o texto multimodal, bem como algumas considerações sobre o livro didático de Português, relevante suporte para o trabalho do professor em sala de aula.

No segundo capítulo, apresentei o arcabouço teórico que fundamenta minha pesquisa, com destaque para a Análise de Discurso Crítica e para a Teoria da Semiótica Social.

No terceiro capítulo, defini o método qualitativo seguido na pesquisa, assim como enumerei os passos metodológicos adotados e as categorias que serviriam de base para a análise dos textos multimodais selecionados.

No quarto capítulo, destinado à análise dos textos multimodais, apliquei a teoria e a metodologia apresentadas nesta dissertação, o que me possibilitou responder às questões que justificam o presente estudo.

A pesquisa revelou que alguns livros didáticos de Português do Ensino Médio já têm ampliado o conceito de texto, afirmando que este pode ser formado apenas pela linguagem verbal, apenas pela linguagem visual ou pela combinação das linguagens verbal e visual, conforme verificado nos livros *Português: língua e literatura* e *Português: linguagens*.

Em resposta à primeira questão de pesquisa: *"As atividades propostas pelo livro didático para cada texto selecionado levam o aluno à leitura crítica de todos os modos semióticos presentes no texto?"*, posso afirmar, com base na análise, que as questões apresentadas para os textos selecionados dos livros: *Português: língua e literatura* e *Português: linguagens* levam o aluno à interpretação das linguagens verbal e visual utilizadas, porque essas questões o direcionam a uma leitura investigativa sobre os modos semióticos empregados no texto, o que parece ser fruto da ampliação do conceito de texto que abarca a linguagem não-verbal.

O trabalho da multimodalidade nesses dois livros revela ser a parte verbal algo específico e não mais o único componente a ser considerado na análise de um texto. Isso não quer dizer que exista conhecimento crítico e estruturado a respeito da Gramática Visual aplicado nos livros didáticos de Português, o que parece ocorrer é o surgimento de intuição sobre a importância de se considerar outras semioses no texto.

Em oposição, as atividades propostas pelo livro *Português: novas palavras* para os textos selecionados conduzem o aluno à interpretação da modalidade escrita, mas não exploram a leitura da imagem como componente do sentido do texto, ao mesmo tempo em que revelam traços ideológicos de um produtor que ainda acredita ser a linguagem escrita a principal modalidade para o ensino de Língua Portuguesa.

A segunda questão de pesquisa era: "*Como são produzidos os sentidos nos textos multimodais que apresentam as modalidades verbal e visual?*". Passo agora à resposta dessa questão. A análise das amostras demonstrou que os produtores dos textos deixam pistas significativas para que os leitores as elaborem de maneira direcionada, como, por exemplo, as metáforas, as estruturas sintáticas, as escolhas vocabulares, a intertextualidade, que constituem alguns dos recursos lingüísticos utilizados pelos produtores nos textos verbais.

Essa análise revelou, ainda, que a construção do texto imagético pode ser feita pela composição espacial, pela escolha dos participantes, das cores e do processo narrativo. Por isso, as diversas maneiras de significar um texto devem ser consideradas, pois são múltiplos os sentidos que se escondem na não-transparência da linguagem. Vale ressaltar que o sentido não está somente no texto, mas na relação que este mantém com quem o produz, com quem o lê, com outros textos e com outros discursos possíveis.

Assim como na modalidade verbal, a modalidade visual compõe os sentidos por meio de uma sintaxe imagética, o que caracteriza a existência de uma gramática visual que exige leitura de caráter crítico. O que é expresso na linguagem verbal por meio da escolha entre diferentes classes de palavras e de estruturas sintáticas é, na composição visual, expresso por meio da escolha entre diferentes usos de cores, ou diferentes estruturas de composição, o que comprova que os sentidos nos textos que apresentam as modalidades verbal e

visual somente são produzidos pela leitura eficiente do conjunto dos modos semióticos neles presentes e não apenas com base em uma única modalidade.

Quanto à última questão de pesquisa: *“Como é tratada a ideologia nos textos selecionados para análise?”*, a aplicação das categorias de Thompson (1995), de Fairclough (2001, 2003) e de Kress e van Leeuwen (1996) a esses textos revelou como o aparentemente neutro e o puramente informativo podem transmitir atitudes ideológicas.

A análise demonstrou que as modalidades verbal e visual concedem ao produtor do signo a realização do seu propósito ideológico, o que confere ao texto multimodal um de seus princípios mais relevantes: o do poder. Os produtores e os leitores possuem poder em relação ao texto, produzindo signos complexos, sustentados pelos interesses dos interlocutores. Por utilizar combinação de imagens e cores, o texto multimodal passa a apresentar vantagens, pois as imagens são fortes e comunicam a mensagem mais facilmente do que o puramente lingüístico e, como consequência, penetram rapidamente na cognição social, modificando ideologias e paradigmas.

Pela análise, constatei, ainda, que dois dos textos analisados apresentam os sintagmas visuais tratados como se fossem relativamente “legíveis” sem maiores problemas, o que não se confirma totalmente, pois esses sintagmas trazem consigo carga semântico-ideológica que, na maioria das vezes, não é percebida pelos leitores.

Em síntese, a aplicação das categorias de Kress e van Leeuwen às amostras, com destaque para os participantes representados e para a composição espacial (o dado e o novo, a projeção/saliência), revelou que os elementos em uma imagem correspondem aos sintagmas em uma oração e que, portanto, possuem relação motivada entre si. Assim, a aplicação dessas e de outras categorias da Gramática Visual aos textos selecionados permitiu a constatação de que a imagem é construída de maneira intencional, motivada pelo interesse do produtor do texto.

No tocante ao modo verbal, a aplicação das categorias propostas por Fairclough, especialmente a intertextualidade manifesta, a transitividade e o significado das palavras, bem como as estratégias simbólicas apresentadas por Thompson, com destaque para a racionalização e para a simbolização da unidade, forneceram-me instrumentos para analisar, lingüisticamente, construções discursivas revestidas de ideologia, pois a análise da ideologia

liga-se essencialmente à linguagem, porque esta constitui o principal meio de construir sentidos que servem para sustentar relações de poder.

A junção das categorias analíticas desses quatro autores levou-me ao entendimento dos esquemas gerais de discurso para os textos multimodais, visto que os distintos níveis de expressão em cada modalidade revelaram que as estruturas visuais constroem significados como as estruturas lingüísticas o fazem, e, com isso, apontam diferentes interpretações da experiência e diferentes formas de interação social.

O futuro nos reserva uma comunicação mais intensamente multimodal e, por isso, os livros didáticos de Português devem apresentar uma proposta de ensino de produção e de leitura de textos que trabalhe, além da modalidade verbal, a modalidade visual de forma sistematizada, com base nas categorias da Gramática Visual, uma vez que a nova ordem do discurso exige pessoas capazes de interpretar, de maneira eficiente, textos não-verbais, pois de outra forma, os sintagmas visuais continuarão sendo tratados como mera ilustração ou como se fossem “legíveis” sem maiores dificuldades.

Por fim, considero minha pesquisa como uma modesta contribuição no sentido de apontar a multimodalidade como um dos caminhos para a compreensão do funcionamento da Língua Portuguesa em suas múltiplas variedades sociais e, ainda, como forma de levar o aluno ao uso consciente das diferentes formas de linguagem, pelas quais interagimos, formamos opiniões, defendemos pontos de vista e revelamos ideologias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. L., PONTARA, M. N., FADEL, T. *Português: Língua e Literatura*. Ensino Médio: volume único. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- AMARAL, Emília. [et al.]. *Português: Novas Palavras*. Ensino Médio: volume único. São Paulo: FTD, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.
- BAUER, M. W. & AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G.(ED). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. ; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G.(ED). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BEZERRA, M.A. "Textos: Seleção Variada e Atual". In: *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BITTENCOURT, C. M. F. "Em foco: história, produção e memória do livro didático". In: *Educação e Pesquisa*, volume 30, nº 3. São Paulo: Scielo Brasil, 2004.
- BLANKAFORT, H. C. & VALLS, A. T. "Los Géneros Discursivos y las Secuencias Textuales". In: *Las cosas del decir – Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel S.A., 1999.
- BRANDÃO, H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. 8ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.
- CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T.C. *Português: Linguagens*. Ensino Médio: volume único. São Paulo: Atual, 2003.

CHOULIARAKI, L. e FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburg University Press, 1999.

Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Ensino Médio – Janeiro 2000 – Secretaria de Estado de Educação.

Dicionário Aurélio Século XXI (Versão Eletrônica)

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Londres e Nova York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.  
*Discurso e Mudança Social*. Coord. da trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. & Wodak, R. Critical discourse analysis. In: Van Dijk (org.) *Discourse as social interaction*. Discourse studies. Vol. 2 Londres: Sage, 1997.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003a.

FAIRCLOUGH, N. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, R. & MEYER, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003b pp.179-204.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Tradução Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 3ªed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2003 [1971].

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: *Microfísica do poder*. (organização e tradução de Roberto Machado), Rio de Janeiro, Graal, 1979, pp.243-276.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In : BAUER, M. W. & GASKELL, G. (Editores). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1985.
- HODGE, R. & KRESS, G. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.
- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- KRESS, G. Critical Discourse Analysis. In: W. Grabe (org.), 1990: *Annual Review of Applied Linguistics 11, 1990*.
- KRESS, G. *Explanation in Visual Communication*. London: University of London, 1993.
- KRESS, G. et al. (m.s) *Discourse Semiotics, 1995*.
- KRESS, G. & van LEEUWEN, T. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 1996.
- KRESS, G. & van LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G., LEITE-GARCÍA, R. & van LEEUWEN, T. "Semiótica Discursiva". In: *El discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa Editorial, 2000.
- KRISTEVA, J. *The Kristeva Reader*. In Toril Moi (ed.) Blackwell Publishers, 1986.
- LOBATO, Lúcia M. P. *Sintaxe Gerativa do Português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Vigília, 1986.
- LOZANO, J. *Análise do Discurso: por uma semiótica da interação textual*. Tradução de Gustavo Laranja e Denise Vieira. São Paulo: Littera Mundi, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Por uma proposta para a classificação de gêneros textuais. Recife: UFPE, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. A., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais & Ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a.
- MARCUSCHI, L. A. Discurso, cognição e gramática nos processos de textualização. In: SILVA, D.E.G. (org.) *Nas instâncias do discurso: uma permeabilidade entre fronteiras*. Brasília: Editora da UnB (no prelo), 2004.
- MEY, Jacob. As vozes da sociedade: seminários de pragmática. Tradução: Ana Cristina de Aguiar. Mercado de Letras, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de novembro de 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Ensino Médio, 1999.
- PEDRO, Emília R. *Análise Crítica do Discurso: Uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho SA, 1997.
- PIMENTA, Sônia M. A Semiótica Social e a Semiótica do Discurso de Kress. In: Magalhães, Célia (organizadora). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- ROJO, Roxane; BATISTA & Antônio. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras/ EDUC, 2003
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Tradução provisória de Roxane Rojo. Xérox, LAEL, PUC-SP.

- SERRA NEGRA, Carlos Alberto. *Manual de trabalhos monográficos de graduação, especialização, mestrado e doutorado*. Elizabeth Marinho Serra Negra. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- SOARES, Magda. Entrevista concedida em 07/10/2002, [tvebrasil.com.br/salto/entrevistas](http://tvebrasil.com.br/salto/entrevistas), 2002.
- TAYLOR, S. J. & ROBERT, B. *Introduction to Qualitative Research Methods*. USA: New York, 1998.
- THOMPSON, J. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TREVISAN, A. L. Formação da opinião pública como utopia pedagógica. In: *Pedagogia das Imagens Culturais*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.
- van DIJK, Teun. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- van DIJK, Teun. (org.) *Discourse as social interaction. Discourse studies*. Vol. 2. Londres: Sage, 1997.
- van DIJK, Teun. Ideologia e sociedade. In: van DIJK, Teun. *Ideologia: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- van DIJK, Teun. *El discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.
- VIEIRA, Josenia A. *Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica*. Brasília, 2004 (no prelo).
- VILCHES, Lorenzo. *Teoría de la imagen periodística*. Barcelona: Paidós Comunicación, 1997.
- WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de sua historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R. e MEYER, M. (comp.) *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003, pp. 17-34.
- XAVIER, Antônio e CORTEZ, Suzana (orgs.). *Conversas com lingüistas – virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.